وقل رب زدني علما

جامعة دمشق

مجلة جامعة دمشق

للآداب

والعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة علمية محكمة



إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية
ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS. P. O. Box : 4363, SYRIA

إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية

ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS. P. O. Box 4363, SYRIA

مجلة

جامعة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد ١٥ ــ العدد الثاني ــ ١٩٩٩

ملاحظة: الترتيب حسب الأحرف الأبجدي.

شروط النشر في مجلة جامعة دمشق

للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

تقبل المجلة البحوث العلمية المبتكرة في العلوم الإنسانية والتربوية باللغة العربية أو بإحدى اللغات الحية، على أن تحقق الشروط التالية:

١- أن يكون البحث جديداً ولم ينشر مضمونه من قبل.

٢- يوضع اسم الباحث وصفته العلمية وعنوانه باللغتين العربية والإنكليزية تحت عنوان البحث مباشرة.

٣- يكتب **على ورقة مستقلة** عنوان البحث واسم صاحبه وصفته العلمية مع ملخصين عن البحث أحدهما باللغة العربية والآخر بإحدى اللغتين الإنكليزية أو الفرنسية على ألاّ يتجاوز كل منهما /١٥٠/ كلمة.

٤- ترسل ثلاث نسخ من البحوث مطبوعة على وجه واحد من الورق **210 × 297 مم (A4)** ومنضدة على الحاسوب (وفق القياس والنموذج المنشور في هذا العدد)، ويرفق مع هذه النسخ **«الديسك»** .

٥ـ يجب ألا يتجاوز عدد صفحات البحث /٣٠/ صفحة بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والصور والمراجع.

٦- توضع قائمة بالمراجع في آخر البحث على ورقة أو أوراق مستقلة وفق الترتيب الألفباني لأسماء أسر المؤلفين ودون أرقام.

٧- يُتجنب الاختزال مالم يُشر إلى ذلك.

٨- يقدم كل من أشكال البحث مرسوماً بالحبر الأسود على ورقة مستقلة لاتتجاوز أبعادها أبعاد الصفحة النموذجية.

٩- تقدم الصور واضحة على ورق صقيل بأبعاد بطاقة البريد.

١٠- يُضَمّن البحث المقابلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستخدمة مرة واحدة عند ورودها لأول مرة.

١١- تخضع البحوث المقدمة للتقويم لبيان مدى صلاحيتها للنشر.

١٢- لاتعاد البحوث إلى أصحابها إذا لم تُقبل للنشر.

١٣- يحصل الباحث (الباحثون) على ثلاث نسخ من العدد الذي ينشر فيه البحث.

١٤- تتم جميع المراسلات باسم:

مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية ـ دمشق ـ الجمهورية العربية السورية

ص.ب: 5735 ـ هاتف: 2215743 ـ فاكس: 2129807

المحتوى

هل العقل العربي الحديث في أزمة؟

د.صالح شقير
قسم الفلسفة ــ كلية الآداب
جامعة دمشق

ملخص

مابرح العرب طوال قرن ونيف يتساءلون: لماذا لم ينجح العرب في إنتاج وعي جمعي مطابق ومستقل ينقل العرب من دائرة الصراع الإيديولوجي، إلى دائرة الإبداع، ومن التقليد الأعمى للماضي، إلى خلق مستقبل التجدد؟

إن الهدف من هذه الدراسة، ليس تقديم نظرية في العقل أو العقلانية، أو تقديم حل للمشكلات التي تحيق بنا، أو تجنيداً نفسياً للدفاع عن إيديولوجية عقلانية، بل تحديد مسألة العقل العربي، وطرح بعض الأفكار، مشاركة مني في إقامة الحوار الذي نحن بأمس الحاجة إليه في هذه الفترة الزمنية، ليرقى إلى مستوى المهام الموكلة إليه، ومن ثم ننطلق إلى إمكانية فهم الواقع ثم تجاوزه ومحاولة تقديم إجابات تحتاج بدورها إلى إغناء مستمر كما نرى.

ولا أدعي أنني قدمت حلاً شاملاً كاملاً لتلك المشكلة، بل حاولت رصد أفكار مثقفينا المتعلقة بالعقل العربي الحديث، من حيث علاقتها بالواقع، واستجابتها لمتطلبات المنهج العلمي في التفكير من جهة، وضرورة نقل العقل العربي من رد الفعل إلى فاعلية مجدِّدة من جهة ثانية. إن المرحلة الحالية هي إحدى الفرص التاريخية أمام المثقف العربي، ليعيد حساباته الفكرية على أسس نابعة من حاجة تاريخية لتحديد الهوية العربية ... فنحن بصفتنا عرب ومسلمين لنا تاريخنا وحضارتنا، ولنا حضورنا ... فإلى المستقبل لنواكب الحضارات الإنسانية. راجياً أن يعي العربي ذاته، وأن يتحاور مع أشقائه، وأن يتعامل مع الواقع الموضوعي بآلياته، ليتسنى لنا الدخول مجدداً ذاتاً فاعلة في التاريخ.

أصبح العقل العربي موضع اهتمام عدد كبير من المفكرين العرب على اختلاف مشاربهم.. تُرى لماذا؟

وما مسوغات الهجوم على نقد العقل في هذه اللحظة التاريخية؟

تقوم فرضيتي على أن العقل العربي المعاصر يعاني من مأزق تاريخي حقيقي، يتمثل في انفصاله عن العالم المعاش. وتأتي مساهمتي هذه لا غوصاً في أعماق العقلانية العربية الإسلامية منذ نشأتها، بل بحثاً في العقلانية العربية الراهنة كما هي عليه اليوم. ومن المفيد أن نميز بين مرحلتين في تاريخ العقلانية العربية: مرحلة صدر الإسلام حتى بلوغ النهضة العربية.

والمرحلة الثانية – والتي نحن بصددها – هي عقلانية النهضة العربية حتى الوقت الراهن.

شكّل ظهور الهيمنة الحضارية بداية هزة في ثقافتنا العربية، فولّدت لدينا حديثاً عن التراث والأصالة والحداثة والتقليد، وجعلت من ثقافتنا العربية ثقافة هامشية غريبة عن الحضارة وعن الأصالة، وفرضت علينا ألوانها وأشكالها، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على مدى التأثير الذي مارسته الحضارة الأوروبية فينا.

لقد أسهب المثقفون العرب، منذ ثمانينيات هذا القرن وحتى الآن، في الحديث عن الأزمة الحقيقية التي أصابت العقل العربي، ولم يتوصلوا بعد إلى تصور شامل، وحل ناجع، يمكّنهم من فض تلك الأزمة، ومن ثَمَّ إخراج العقل من عزلته وأزمته إلى حيز الفاعلية والتجديد. إلا أن التعميم في هذا الباب – من وجهة نظري – قد يكون مجحفاً بحق كثير ممن أنتجوا نصوصاً متميزة نحت منحىً تركيبياً شمولياً. لذلك نستدرك

بالقول: إن هذا الحكم إذا كان يصدق على المجموع فهو لا يصدق علمياً، ومنطقياً، على بعض أفراده، لذلك فهو يهتم لا بالاستثناء وإنما بالقاعدة[١].

«وبالمقابل فإنه لا يحق لأحد الإدعاء بأنه صاغ على صعيد الفكر كل ما هو مطلوب لبناء الواقع، ولكن نستطيع القول: إنه يحق لنا، وفي أي لحظة من التاريخ، أن نقرأ أفكار السابقين (من قدماء ومعاصرين) لنضعه في ميزان ذي كفتين: الأولى منهج التفكير (التناول الابستمولوجي للأفكار)، والثانية – فهم الواقع وتجاوزه (نقد الأفكار من حيث علاقتها بالواقع)»[١].

ولا أدَّعي أنني قدمت حلاً شاملاً نهائياً للأزمة المذكورة، بل محاولة رصد للعديد من الأفكار المتعارضة والمتباينة حول المشكلة المطروحة، من حيث علاقتها بالواقع، «واستجابتها لمتطلبات المنهج العلمي في التفكير من جهة»[٢]، وضرورة نقل العقل من رد الفعل إلى فاعلية مجددة من جهة ثانية، وذلك من خلال طرح بعض الأفكار، مشاركة مني في إثارة الحوار الذي نحن بأمس الحاجة إليه في هذه اللحظة التاريخية، ليرقى إلى مستوى المهام الموكلة إليه، لننطلق إلى تجاوز الواقع، ومحاولة تقديم إجابات تحتاج بدورها إلى إغناء مستمر.

وانطلاقاً من هذه المقدمات نرى أن المشكلة ما تزال قائمة، وأن المجال يتسع في نظرنا لتناول هذه الظاهرة بالرصد والتفسير من زاوية تبدو لنا جوهرية وأساسية، ولم تحظَ بالاهتمام والتحليل اللذين تستحقهما.

---

[١]- نشير هنا إلى مساهمات برهان غليون، العروي، أركون،الجابري، سهيل القش، فهمي جدعان، ناصيف نصار، رضوان السيد، عزيز العظمة، علي أومليل، وضاح شراره، ومحمد جابر الأنصاري وغيرهم.

وفي محاولة للسعي بالقدر الذي تسمح به فسحة البحث لمعالجة العقل في إشكالية النهضة العربية، ومأزق العقل العربي الحديث نطرح السؤال التالي: هل هذه العقلانية العربية تمسك بالموروث السلفي أم بالجديد الغربي؟

أولا- العقل في إشكالية النهضة العربية:

شهد الوطن العربي، منذ مرحلة النهضة وحتى الآن، أشكالا مختلفة من الرؤية المعبرة عن التقدم الاجتماعي، وما زال يشهد أشكالا مختلفة من الفعل ورد الفعل، سواء من قبل السلطة أم من قبل المهتمين بالثقافة. كما شهد ومازال يشهد مناقشات ومحاورات تنويرية وتثويرية.. لقد نفى الإنكليز محمد عبده إلى خارج مصر بسبب آرائه الإصلاحية، وأجبر علي عبد الرزاق على ترك الوظيفة والمكوث في منزله حتى وفاته، وحوكم طه حسين، ونصر حامد أبو زيد، وأعدم سيد قطب، واغتيل كمال جنبلاط، ومهدي عامل، وحسين مروة، وصبحي الصالح، وأبعد غالب هلسا، وعبد الرحمن منيف،وهادي العلوي، وآخرون. «فكل واحد من هؤلاء واجه سلطة (إما دولة أو شبه دولة)»[٣]. والسبب الرئيسي في إدانتهم – هو أنهم يدافعون عن قضية أو قضايا تعبر عن هموم الجماهير الشعبية وطموحها. ترى هل تستطيع الجماهير التي قدمت أرتالا من شهداء الفكر التحريري التقدمي، بعدما همشها التطور الحديث، أن تبني نهضتها بغية اللحاق بركب التقدم العالمي؟.

إن لدى الجماهير التي همشها التطور الحديث اندفاعا نحو تحقيق نهضة شاملة تسمح لها بمواكبة التقدم، والرقي، من أجل المشاركة المادية والروحية في الإنجازات الحضارية. ويبدو أن قصور رؤيتنا، وانجرافنا وراء الجديد الأوروبي الجاهز، كان السبب الذي أبعدنا عن فهم أبعاد هذه العملية التاريخية واحتياجاتها، ودفعنا إلى بلورة حداثة استهلاكية ضحلة.

وعندما بدأ التناقض يظهر جليا بين الغرب الذي أخذنا منه وبين القيم والإرث السلفي، لم يعد أمامنا من حل سوى الاختيار بين رفض الجديد الاستهلاكي الوافد أو التنكر للتراث ومفارقة الذات. فقد كان الجديد أو الحديث الغربي يعني لرواد النهضة بعث الحضارة العربية وإحياءها في مقابل المدنية الغربية الصاعدة.

فتحول مفهوم النهضة الحضارية عندهم إلى مفهوم الحداثة أي المماثلة والمشابهة والتقليد،وتحولت العقلانية النهضوية بذلك إلى إيديولجية علموية نسفت أسس الواقع المنظور والتجربة العلمية، ووضعت المجتمع في ظروف جعلته غير قادر على فهم مشكلات الواقع وإيجاد حلول لها.

لقد كان من معالم عصر النهضة الأوروبية الاعتماد على العقل والموقف النقدي من التراث القديم. «وجاءت الثورة الكوبرنيقية حصيلة التجارب الجديدة والملاحظات العلمية واعتبار التجربة المصدر الوحيد للمعرفة بعد رفض كل معرفة مسبقة»[٤]. وكانت الثورة الصناعية نتيجة لتطبيق النظرة العلمية في الطبيعة، والرغبة في الاستفادة من قواها. أما النهضة العربية فلم تكن وليدة تلك التحولات الفكرية الغربية بقدر ما كانت صادرة عن مقتضيات العصر نفسه آنذاك، مثل الاتجاه نحو العقلانية والعلمية والدعوة إلى الحرية والديمقراطية...

إن نوع التصور الذي حمل رواد الفكر العربي في القرن الماضي لمشروع النهضة، كان سببا في ظهور مشكلة التراث، فبدلا من أن ينطلقوا هؤلاء الرواد في تشييد حلمهم النهضوي من الحاضر ومكوناته الفعلية، راحوا يتصورون النهضة إما في القفز على الماضي وذلك «بتخريج الرجل العربي العصري الذي لا يرجع تاريخه إلى أكثر من خمسمائة سنة»[٥]، أو أنهم انطلقوا من المسلمة القائلة: «إنه لا يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها»[٦]. فجاء كلا التصورين، على الرغم من التباين بينهما، قاصرا، حيث اعتبروا أن النهضة مشروع للماضي سواء من أجل إحيائه أم

إلغائه، بدلا من أن ينطلقوا من الحاضر ومكنوناته الفعلية، فنتج عن ذلك التصور القاصر ليس غياب الحاضر فقط بل استمرار القديم في جسد التصور الجديد، يضايقه ويكبله، بدلا من أن يعمل على إغنائه وتأصيله.

إن تأثير الفكر الغربي الحديث في الخطاب السلفي العربي لم ينحصر في منظومة المفاهيم (الشورى – الأمة – الوطن – الدستور) فحسب بل تعدى ذلك إلى رؤية تاريخ الإسلام وثقافته، أي إلى فرض قراءة محددة لتاريخ الإسلام والفكر الإسلامي. فقد كتب محمد عبده «رسالة التوحيد»، تحت تأثير الرؤية الإستشراقية التي هيمنت في تلك الفترة، بهدف الدفاع عن آراء المعتزلة ضد الأشاعرة، وهذا ما يفسر لنا لماذا كان محمد عبده ورفاقه يحاولون جاهدين إبراز صورة الدولة والعقل والحرية والتسامح والديمقراطية على أنها من إنتاج إسلامي المصدر، وأنها المرجع الأصلي لكل نزعة تقدمية، تصلح لكل زمان ومكان[٧]. ولكن هل يعيد التاريخ نفسه؟ وهل نعاني المشكلات نفسها التي واجهتنا في العصر العباسي مثلا؟. وهل نعاني المشكلات نفسها التي عانتها أوروبا في نهضتها الأولى؟. ولعمري، إن التاريخ لا يعيد نفسه، ولو فعل لدار حول نفسه، فلا يكون هناك ارتقاء أو تقدم. التاريخ قد يعيد المشكلات التي تشبه المشكلات القديمة، ويقدم لها لحلول التي قد تشبه أو لا تشبه الحلول القديمة، ولكنها لا تطابقها.

ونحن في هذه المرحلة التاريخية نعاني مشكلات فلسفية عديدة، كتلك التي عانتها أوروبا في نهضتها الأولى في إيطاليا، ونهضتها الثانية في فرنسا. إننا نعيش في أزمة فلسفية من حيث أسلوب الحياة، ومن حيث نظام المجتمع[٨]، ونعيش تنازع بقاء مع النظام العالمي الجديد.. ولا نزال في حيرة وارتباك وتردد، لا نعرف هل نأخذ بالقيم القديمة أم القيم الجديدة – أم نأخذ بهما معا؟. أعتقد أن التوفيق بين القيم القديمة والأفكار الحديثة يأتي ليعرقل الحل، لأنه يسقط من حساباته ضرورة الإبداع والتجديد والظروف التاريخية. فقد اعتقد رجال النهضة الأوائل أن تراثنا لا يختلف في قيمه

عن تراث الحضارة الأوروبية. فتأويل التراث يعني استيراد الحلول الغربية الجاهزة دون جهد وعناء، وتفصيل الواقع العربي على قدها، وهذا يدل على الهرب من الواقع ومشاكله، والاقتناع بأن مجتمعنا لم يستطع أن يهضم الحضارة الوافدة، لأن ثقافتنا وتراثنا تقليديان، وهذا إجهاض جديد لطابع النهضة الاجتماعي والتاريخي والتقابلي. فالظروف التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي مرت بها أوروبا عبر نهضتها تختلف عن ظروف واقعنا العربي بكل أبعادها ومعطياتها. لذلك جاء الحل النهضوي بثوبه التوفيقي التلفيقي بعيدا عن الرؤية الشمولية الثاقبة، ومصدرا للاستلاب والقطيعة.

نلاحظ من خلال ما تقدم أن المفاهيم النظرية والأدوات المعرفية التي استعملها السلفي العربي هي الأدوات والمفاهيم المعرفية الإسلامية الوسيطة نفسها. فإن السلفي يعتقد أن قيام الخلافة الإسلامية لم يكن ممكنا تاريخيا إلى بزوال الآخر المنافس (زوال الإمبراطوريتين الفارسية والرومانية).

ولما كان سقوط الآخر شرطا ضروريا في مسلسل التطور التاريخي الإسلامي، «فإن الخطاب السلفي الذي وقف جهده على إعادة بعث الإسلام وتسلم قيادة الإنسانية»[٩] لا يمكن أن يكون معقولا على الأقل بينه وبين نفسه إلا بإلغاء هذا الشرط، وهل ثمة من سبيل إلى ذلك سوى اعتماد القياس والتشبيه؟، تشبيه الحاضر بالماضي ليأتي تغييره والثورة عليه.

إن القول بإعادة بعث الإسلام وتسلم قيادة الإنسانية، انطلاقا من أن ما تم بالأمس يمكن صنعه اليوم، لهو في رأيي قول مناف للعلم وللمنطق، ويكشف عن مغالطة وسذاجة في فهم التاريخ، لأن حركة التطور عبر مسيرة التاريخ البشري لا تسير دوما في المستوى نفسه من التطور، إنما تسير عبر أشكال من القطع والاستمرارية تختلف باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.. وهي كما يبدو لا تتمثل

في مجتمعين، ولا حتى في المجتمع الواحد ضمن فترتين تاريخيتين متباعدتين. وإذا تفحصنا الخطاب السلفي نجد أنه كان خطابا من أجل العقل يدعو إلى الاحتكام إليه، غير أن نظرته للعقل تجد إطارها المرجعي في الاشتقاق اللغوي الذي يعد العقل مأخوذا من «عقلت البعير»[10] أي إذا جمعت قوائمه ومنعته عن الحركة. كما تستمد وظيفتها من كونها تعقل عن الله إما بفكر ونظر أو ببصيرة ومعرفة. إنه في الواقع لا يختلف من ناحية مضمونة وطبيعته عن العقل الأشعري، الذي عرفه الغزالي تعريفا جامعا، مانعا، عندما وصفه بأنه «العقل الذي يدل على صدق النبي ثم يعزل نفسه»[11]. وهذا ما نجده عند رائد السلفية الحديثة محمد عبده في «تحرير الفكر من قيد التقليد، وفهم الدين على طريقة السلف قبل ظهور الخلاف، والرجوع في كسب معارفه إلى ينابيعها الأولى، واعتباره من ضمن موازين العقل البشري التي وضعها الله لترد من شططه وتقلل من خبطه وخلطه.. وإنه على هذا الوجه يعد صديقا للعلم»[12]. نلاحظ أن الإصلاحي النهضوي ينطلق من ضرورة تلاؤم النص مع الواقع، ويجعل الإنسان فاعلا يبحث في شؤون دنياه بواسطة عقله، باحثا عن التلاؤم مع الواقع الجديد. ويحاول الإصلاحي أن يفض التناقض بين الدين والمجتمع عبر جسور التأويل التي تفرضها ضرورات الواقع المتجدد، يكاد يصل حد التناقض مع القديم. فتغدو حرية الاعتقاد لديه مبدأ من مبادئ الدين، والدعوى إلى العلم دعوة صريحة بلا حدود. ونشير بهذا الخصوص إلى كتاب طه حسين «في الشعر الجاهلي» الذي أسس من خلاله لكل قراءة بتحريرها من الجانب الديني، وأحمد أمين أسس بدوره لقراءة جديدة للمذاهب الكلامية الإسلامية، ولطفي السيد نظر نظرة جديدة إلى الحرية والدستور والاستقلال والمرأة والأخلاق.. وعلي عبد الرازق الذي يعد في مصاف الكتب لأنه ثمرة فقيه أزهري، دلل بالنص والحديث على أن الإسلام دين وليس دولة، ومن ثم فإن الدولة مدنية من جميع الوجوه، وهذا ما دعا إليه محمد عبده وفرح أنطوان بشكل مضمر.

نلاحظ إذا أن المصلحين النهضويين في غالبية أعمالهم ابتعدوا عن التفسير والتأويل القديمين، «وسعوا إلى تفصيل اللاهوت على قد الواقع، وهذا هو مضمون الإصلاح الديني الإسلامي – من الأفغاني مرورا بمحمد عبده وعلي عبد الرازق وطه حسين وانتهاء بخالد محمد خالد وآخرين»[١٣].

وإذا انتقلنا إلى مسألة الحداثة التي يدافع عنها الليبراليون العرب نلاحظ رفضهم منذ البداية دعوة السلفي الإصلاحية لأنها محكومة – في نظرهم – برؤية غيبية للحياة، ويرون أن النهضة الصحيحة يجب أن تنطلق من خلال تجاوزها لتلك الآراء، وتؤسس مبادئ ثقافة علمية بديلة عنها، ولكن ما البديل الثقافي العلمي الذي يقترحه الليبراليون العرب أساسا للنهضة المنشودة؟. إنهم يريدون بناء الرجل العصري العربي بالفعل، ولكن ليس بطرد القدماء كما كانوا يدعون، «بل بأن يستبدل بهم فريقا من القدماء الغربيين، بحيث نتحول من هيمنة الشافعي وابن رشد وسيبويه والأصمعي.. إلى هيمنة إبسن وروسو وماركس وداروين.. أما إعادة بناء الذات العربية الحاضرة، وأما تحقيق استقلالها التاريخي التام عن كل النماذج فذلك ما لم يعه الليبراليون»[١٤].

عند هذه النقطة بالذات انكشف انفصام الليبرالي وتهافت اطروحته، وجاء خطابه مكتظا بالمفارقات والمتناقضات، حيث اتخذ الليبراليون النهضويون (خصوصا في بلاد الشام) من السلطنة العثمانية موقف المعارضة من نظامها السياسي ومن شرعية حكمها– موقفا سلبيا من الإسلام «باعتباره شريعة السلطنة» هكذا أصبح الإسلام، بموجب هذه المماهاة، يعني الاستبداد والانحطاط. وسيفرز هذا الموقف المستند على المماثلة، في فترة زمنية لاحقة أيضا، مماثلة جديدة بين الإسلام والمسيحية. فقد شن فرح أنطون وشبلي شميل وسلام موسى، هجومهم على الإسلام مماثلة للصراع الذي دار بين التنويرين الأوروبيين والكنيسة. كذلك تجلت المفارقة عندهم في فهمهم لمسألة التقدم، فقد عبَّر عنها الطهطاوي بالتمدن، والكواكبي بالترقي، ولم ينظروا إلى مسألة التقدم بوصفها مسألة تاريخية أو حاجة تاريخية تفرضها أوضاع المجتمع

العربي الإسلامي ونتائج صدامه باوروبا، «بل تحول التقدم إلى قيمة من القيم الاجتماعية تطلب بحد ذاتها»[١٥]، وبصرف النظر عن العوامل الموضوعية التي قد تمليها أو تلغي الحاجة إليها. أصبح التقدم – كما قال عبد الإله بلقزيز – رأسمالا إيديولوجيا للتوظيف في السلم الاجتماعي والفكري في المجتمع الحديث، ومادة لتعزيز وتنمية الموقع الفردي والجماعي في الساحة الاجتماعية والسياسية والثقافية[١٦]. ويبدو أن سبب انحطاط مفهوم التقدم العربي راجع إلى الأزمة التي عاشها مشروع التقدم كما تبلور في القرن الماضي، حيث تحول من مفهوم النهضة الحضارية إلى مفهوم الحداثة البسيط والمباشر، أي المماثلة، أو المشابهة. بذلك فإن مفهوم الحداثة حذف من التقدم أبعاده التاريخية (الصراع بين الثقافات والأمم)، والاجتماعية (إخضاع التحديث لمبادئ العدالة والمساواة والوحدة)، وتراجع عالم العرب من عالم مستقل وسائد وقائم بنفسه إلى عالم خاضع وتابع. ونتج عن هذه الأزمة نوعان من الهروب إلى الأمام: أحدهما يقول بالتغريب الكامل، والثاني يقول بالانسحاب الكامل والعودة إلى الأصول ومن سمات مفهوم التقدم الليبرالي أنه «رد مسألة التغير الاجتماعي إلى مسايرة الحضارة الغربية واستيراد الحداثة كموضوعات استهلاك جاهزة. وتحول مشروع النهضة القومية إلى مشروعات لإثراء الطبقة الوسطى (وبشكل خاص الريفية التي أعطاها تعاظم الريع النفطي دفعة قوية ومكنها من إستيراد الحداثة)، وتخلي النظم العربية عن مشاريع التنمية والتصنيع»[١٧].

بعد هذه العجالة في تحليل الخطاب الليبرالي النهضوي – والتي تفرضها مساحة البحث المحدودة – يستوقفنا سؤال هام: هل الواقع العربي هو الذي انتج الليبرالية النهضوية.. أم اليوتوبيا؟. في ظني أن الواقع العربي ظل غريبا ومهمشا، لأن الليبرالية نشأت خارج مناخها الفكري والاجتماعي، وخارج تاريخها الخاص، فبرزت مستهلكة غير منتجة، واغتربت من واقعها وعن تاريخها، وبقيت تردد الشعارات الرنانة – حداثة – ثورة – تغيير... على امتداد قرن من الزمن. لقد كان من

المفترض أن تعزز حركاتنا التحديثية المتصلة بالغرب شيئا يحقق كسبا ما في دائـــرة الحضارة العالمية الجديدة، غير أنها وقعت في مطبات التأزم، وعـــادت تكـــرر مـــن وقت لآخر طروحاتها الفكرية، بعد أن يئست من تحقيق كســـب حضـــاري عـــالمي، على الرغم من أن حركات الحداثة سعت منذ زمن انطلاقتها لان تغير واقعنا العربـــي الراكد المتخلف إلى واقع حديث يساير حداثة الغرب بمنظومتها الفكرية والعالمية.

من مثالب الليبرالية العربية إذا إخفاق مفكريها في إنتاج فكر عربي مطـــابق للواقـــع، لذلك جاء خطابها مرتبكا غير واضح المعالم، يفتقد إلى التماسك في نظامه الداخلـــي، لأنه استند إلى الفكر الأوروبي الذي استند بدوره إلى حلقات مـــن التطـــور متعـــددة ومتباينة ومليئة بالعناصر المتناقضة. وقد انعكس هذا بدوره على الخطاب الليـــبرالي العربي ضبابية وعدم تجانس فكري وفقرا معرفيا ألم به. وإذا أمعنا النظر في نصوص النهضويين نلاحظ أنها نصوص سلفية المحتوى، فهم ينشدون المعرفة بـــالعودة إلـــى الأصول من منطق إيماني وثوقي حيث يتحول التفكير من وظيفتـــه الإبداعيـــة إلـــى تفكير معياري (ما يجب أن يكون)، ويتحول العقل من وظيفته النقدية إلى عقل قياســـي فقهي (أي قياس الفرع على الأصل). فيغترب العقل عن واقعه وعن تاريخـــه وعـــن معارفه. فكان من الأجدى على العقل النهضوي أن يعيد بناء العلاقة التي تربطه مـــع المرجع النصي عبر جسور الواقع، أي قراءة النص قراءة واقعية مـــن خـــلال آليـــة الواقع. بذلك ابتعد العقل النهضوي عن مرجعه الحقيقي (الواقع) ليعيش في صحـــراء الماضي خارج تاريخه الفعلي. إن المتأمل في ذلك العقل، بتياريه الليبرالي والســـلفي، يلاحظ تغييب المسائل الحقيقية، والقفز عن الواقع، والخلط بين قضايا ومطالب ليســـت واحدة، والإيمان الثابت بعقائديات متنافية، والتمسك بقيم ومواقف لا يمكن أن تتعـــايش مع قيم الآخر وهذا ما يسمى بالمنهج السجالي. فالليبرالي العربي لم يقبل أن يحـــاور الأصولي أو التراثي على أرضية المفاهيم التقليدية (الدينية أو القومية) التـــي يتمســـك بها. والتراثي السلفي ينظر إلى المفاهيم الحديثة على أنها تبطن سيطرة ثقافية تـــهدف

إلى إحداث قطيعة جوهرية بين وعي الإنسان العربي المعاصر وتراثه وفصله عن تاريخه.

من سمات هذه التصادمية رفض كل مناقشة أو مراجعة ذاتية، لأن ذلك يهدد بإضعاف الصف وإضفاء الحق والشرعية على قضية الطرف الآخر، لذلك لا بد من تسعير نار العداء على الخصم على الدوام. من هنا يعد الأصوليون فكر الحداثة امتدادا لفكر الغرب، وقد وصموهم بالنقل عن المستشرقين، والضلوع معهم في التآمر على الفكر العربي وعلى الأرض العربية. في حين ذهب المحدثون – في انتقاد خصومهم الأصوليين – إلى اتهامهم بالدفاع عن الماضي، وعن السلطة العثمانية الجائرة، والتآمر مع الأنظمة المستبدة أو المطلقة ضد القوى الوطنية والتقدمية والذي كان يؤجج نار الاتهامات لدى الطرفين هو أن كل طرف يتصور أنه يخوض معركة حاسمة يتوقف عليها مصير الأمة، ونظرته الخاصة، ومفهومه للتاريخ، والنقلة الحضارية. فقد كان التحديثي يعتقد أن تيار الحضارة العصرية في تقدم مستمر ولا يمكن مقاومته أو الوقوف في وجهه، ولا بد له من أن يقضي على كل ما خلفته العصور الوسطى من بنى اجتماعية وعقلية. في حين يعتقد التراثي أن نهضة العرب أو المسلمين كامنة كالبذرة الحية في ثقافتهم وأخلاقهم وتراثهم"[١٨]، وأن المستقبل ينتظر عودتهم. لقد استطاع التياران في الحقيقة إفراغ الممارسة النظرية من المنهج العلمي وشروطه، وبقي الواقع العلمي بعيدا عن التفكير الموضوعي السليم. ويمكن القول بشكل عام إن المهج السجالي بقدر ما يبعد الفكر عن فهم الواقع، وفهم الممارسة الإجتماعية فهما موضوعيا، فإنه يساعده في التحكم بهما والسيطرة عليهما، فإنه يفرض عليه استمرار الصراع الدائم الذي لا مخرج منه، وتصبح وظيفة السجال الإيديولوجية الأساسية تعميق هذا الشقاق في الوعي والمجتمع. لقد هرب المثقفون إلى الأمام باسم العقل ونقد العقل، واصبح الصراع الفكري بينهم حادا، وأصبحت المزاودات والتنافس فيما بينهم تنافسا على مواقع السلطة الثقافية المرتبطة بإرادة السلطان وحاشيته. ومع

ذلك لم يستطع هذا الصراع الفكري أن يترجم حقيقة الصراعات الثقافية التي تشل جسد الوعي والمجتمع العربيين، بقدر ما بقي انعكاسا لصراعات المثقفين وتنافسهم. إن أهم ما أفرزه هذا الصراع هو حجب قوانين التغير الثقافي، ومسائل الصراع الحقيقية بين منظومتي قيم حديثة وقديمة. وأعطى للنخبة الحديثة مكانتها التاريخية والاجتماعية أمام النخبة التقليدية. وسمح للنخبة التقليدية بالاحتفاظ بمكانتها وصية على تراث الأجداد، «وعاشته كلتا النخبتين في تنافس لنيل رضى السلطة ورعايتها. لذلك عمل كل فريق جاهدا على أن يظهر ضعف الفريق الآخر، وخواء تفكيره، وضحالة تمثيليته الشعبية، وتهافت مرتكزاته التاريخية[١٩]...» ورغم أهمية هذا الصراع، والمشاكل التي يطرحها، فإن الدراسات العلمية، والكتب والمقالات التي تناولته، كانت في غالبيتها جزءا من هذا الصراع، تردد حججا متشابهة لم تتغير منذ أكثر من قرون. فبعضهم يتبنى فكرة الدولة الحديثة – باسم العقلانية – وبعضهم الآخر يتبنى الدولة الإسلامية – باسم الهوية. والسؤال المطروح الآن – هل يتحول العقل العربي إلى النموذج الغربي، وهل العقل العربي يعيش حالة الغلب التي ذكرها ابن خلدون ـ « إن المغلوب يقتفي أثر الغالب في كل شيء»؟ أم يتحول إلى البحث عن الذات في ثنايا الماضي وإرث الأجداد؟ أم يبقى يراوح في هذا التناقض الثنائي المزدوج؟.

ليست الازدواجية المتناقضة في الفكر العربي مرضا يجب التخلص منه، بل نعدها محرك هذا الفكر، ومصدر حيويته. وفكرة إبطال هذا الصراع بالحيلة أو بالقوة، تقود إلى تدمير الثقافة والعقل، أي إلى التدمير المتبادل. ولو كانت الحلول التي نحتاجها موجودة في التراث أو في الحداثة كما سبغنا، لكانت المشكلة حسمت منذ زمن طويل. ولو كانت الحلول موجودة في إلغاء لتراث، أو إلغاء الحداثة لما بقينا أسرى التناقض والصراع الدائم بينهما. ولو كانت الحلول موجودة في إمكانية التوفيق بينهما لما انتظر دعاة التوفيق طويلا حتى يقدموا حلولهم. إنها ليست موجودة هنا أو هناك، وإنما يجب علينا استخلاص الحلول بعقلنا من خلال إنشدادنا إلى الثقافة التاريخية التي هي

عمق لنا، ولا مخرج منها، ولا بديل عنها – وبين الحضارة كعمق آخر، وشرط من شروط وجودنا ومستقبلنا. إذاً: موقفنا هو القبول بهذا التناقض، بل تعميقه. ومن هذا التناقض الثر سوف تنبع حلول حقيقية، تساهم في فهم الواقع ثم تجاوزه. من هنا علينا أن نتجاوز الشعور بهذا التناقض كتمزق وانقسام، ونعيشه بصفته أصل وجوهر التاريخ، وأساس الوحدة، ومصدر الحرية، ومنبع التقدم.

بهذا نحول انقسامنا الفكري إلى مصدر لتطوير ذاتيتنا،ولإغناء ثقافتنا، بدل أن يكون مصدراً للاستلاب والقطيعة. إن المرحلة الحالية، بكل ما تحمله من تحديات، هي إحدى الفرص التاريخية أمام العقل العربي لكي يعيد حساباته الفكرية على أسس نابعة من حاجة تاريخية ملحة، تتطلب من المفكرين العرب الاتفاق ولو بالحد الأدنى على النموذج العربي المطلوب، وعلى هوية الإنسان العربي، وتحديد الملامح الفكرية والحضارية لهذه الهوية. ولا سبيل إلى ذلك سوى الارتفاع بالوعي إلى الوعي الموضوعي من خلال الاعتراف بشرعية المرجعيات الفكرية المتصارعة. والاعتراف المتبادل بين أطراف الصراع الفكري – لهو المدخل الرئيسي لإعادة بناء الوعي العربي بصورة موضوعية. إن في الاعتراف المتبادل، من منظور حق الاختلاف في الرأي، دفعاً للعطاء النظري. في رأينا أن ذلك لا يحل المشكلة جذرياً، لكنه يخلق مساحات للتفكير الحر، أي يحرر التفكير من مرحلة التصادم، ويفتح أمامه إمكانية التأمل العقلي السليم، والانتقال بالخلاف من دائرة الإيديولوجيا إلى دائرة المعرفة.
أرجو ألا يفهم من كلامنا أننا نقف مع فكرة التوفيق بين الحضارة والتراث، وهي الإشكالية السائدة اليوم لدى فئة كبيرة من المثقفين. فنحن نعتقد أن لا مكان للتوفيق بين أفكار، وليس لهذا التوفيق أي قيمة حقيقية. فالقول إنّ تراثنا لا يختلف في قيمه عن تراث الحضارة الغربية، أو إنّ هذه الحضارة موجودة في تراثنا، لا يغير شيئاً من حقيقة التناقض القائم، بل إن التراث لا يأخذ قيمته، ويصبح مصدراً لحركات سياسية واجتماعية إلا لأنه يبدو مختلفاً عن تراث الحضارة الراهنة، ومغايراً لها. وقد يؤدي

التوفيق إلى مطابقة أوضاع قديمة وقياسها على أوضاع راهنة. فهل لو طبقنا في بلادنا القوانين الليبرالية مثلاً أصبح لدينا بالضرورة صناعة حديثة؟ وإذا ما عكسنا هذا الافتراض، أي لو طبقنا الحلول نفسها التي طبقتها المجتمعات الغربية، دون الآخذ بعين الاعتبار الظروف التاريخية والاجتماعية والسياسية التي مرت بها تلك المجتمعات، لوصلنا إلى ما نحن عليه اليوم. أي زيادة في التأخر والتبعية.

من خلال ذلك نرى أن التوفيق بين القيم والأفكار القديمة والحديثة لا يحل المشكلة، بل يطمسها. لأنه يلغي الشعور بضرورة الإبداع والتجديد.

ونحن نعتقد أن أزمة العقل العربي نابعة من إشكالية ضعف وقصور المشروع النهضوي العربي. لذا لا بد من نقد الخطاب النهضوي بصيغته السياسية الحزبية، والإيديولوجية السجالية، الثنائية اللاتاريخية، وإعادة بناءه في وعينا،وتأكيد أن النهضة مشروع تحقق الذات العربية لأنها تجسد الهوية والحضارة. ولعل من الشروط الهامة لإعادة تأسيس المشروع المذكور الاتفاق ـ ولو بالحد الأدنى ـ على إجماع فكري عربي يقوم على الحوار والتفاهم،و يحرك الإبداع والمساهمات الإيجابية، في سبيل استيعاب الواقع ثم تجاوزه. ولا مفر لتحقيق تلك الشروط من الاعتراف – أي اعتراف جميع التيارات الفكرية العربية – بأن العقل العربي تصدعه أزمة، وأن تلك الأزمة أفرزت تعارضاً بين تحقيق التراث والهوية العربية من جهة وبين تحقيق الحداثة والمعاصرة من جهة ثانية، وأن ذلك التعارض قد ولَّد إنشطاراً في الوعي العربي، وأدى من ثم إلى عجز كل منهما في مسيرة النهضة العربية. كما يجب الإقرار بشرعية نشاط كل منهما (الهوية والحضارة) في تشييد صرح النهضة، لأن النهضة لا تتحقق إلا باستمرار وجودهما طرفين متفقين على إحياء التراث واستيعاب الحضارة. ومن ثمَّ إمكانية تحول الحضارة إلى مدنية تؤسس لها الثقافة العربية، ويتحول التراث إلى هوية فعالة متجددة. أي يجب أن يتقبل العقل العربي هذه الثنائية (المتناقضة من حيث المرجعية لكنها متفقة ومنسجمة في السير معاً نحو النهضة

المنشودة)، ويقتنع بأن ضرورتها هي كقطبي دارة النهضة، اللذين لا غنى عنهما إذا ما أراد العرب أن يكون لمشروعهم نور، أي نُحيي التراث ولا نحيا به، ونأخذ من الحضارة الغربية ولا نؤخذ بها. عندئذ يفتح باب الحوار الحر، ويحل التفاؤل محل التشاؤم، وتعود الثقة بالإنسان وليس بالإيديولوجيات، ويخضع الجدل للعقل، ويقترن العقل بالحرية، ويترفع الخطاب عن بلاط الملوك والأمراء...، وننتقل من مرحلة الاستيراد والاستهلاك إلى مرحلة الصناعة والإنتاج.

ثانياً- مأزق العقل العربي الحديث:

إذا كانت العقلانية الغربية الحديثة قد برزت من خلال تصديها لنمط المعرفة اللاهوتي المدرسي الذي كان سائداً في القرون الوسطى، ومحصلة لإحدى نتائج المذهب الإنساني، فهي بناء للإنسان باعتباره محور العالم وغايته، مستندة بذلك إلى رؤية أبستمولوجية للواقع، ونمط لبناء مناهج علمية لأصناف العلوم كافة، من أجل التعرف إلى الواقع، والتقرب منه، والسيطرة عليه... «فإن العقلانية العربية ما زالت تحاول الخروج من عالم الميتافيزيقا إلى عالم العقل، ومن نطاق الغموض إلى نطاق الوضوح»[٢٠]. مرد ذلك جملة أسباب منها: أننا نغالي في سيادة الجانب الانفعالي في حياتنا على حساب الجانب العقلي، والأمر الآخر أن العقلانية العربية ليست بنت بيئتها – أي ليست نمطاً لإنتاج المعرفة، ولم تكن تجاوزاً للحاضر ولم تنتج نظاماً معرفياً ناجعاً، وإنما استوردنا العقلانية من الحضارة الغربية لتبرير نظام الحداثة والتبعية – فتحولت بذلك إلى تقليد للآخر، بعيدة عن إرثها وقيمها وواقعها، ومنتزعة من سياقها الإجتماعي، من خلال ظهورها على شكل أفكار وتصورات جاهزة مستوردة. وقد لاحظنا أن جميع محاولات النخب المتأوربة – من عصر النهضة حتى الآن – قد فشلت في تغريبنا،وكذلك وازاه إخفاق الدعوات التشريقية (أي إعادة إنتاج التراث وإعادة تركيبه وصياغته في ضوء معضلات الحاضر للاحتفاظ بهوية مشرقية عربية)

لا التغريب أوربنا، ولا التشريق شرّقنا. وآية ذلك أن المسألة طرحت على نحو خاطئ. فالواقع يرفض أن يفرض عليه خياران محالان من الخارج، لأن الخيارات الحقيقية هي التي ينجبها الواقع ذاته.

العقل العربي في عصرنا الراهن – في جانب كبير منه – لم يتجاوز أسلوب العقل النهضوي، في التعامل مع إشكاليتنا العربية الإسلامية، إذ انقسم مثقفونا في العصر الحديث، وشكلوا فرقا وفصائل متباينة ومتنازعة، كما هو الحال لدى مثقفي عصر النهضة. ومسألة أخرى شخصها محمد عابد الجابري في كتابه "تكوين العقل العربي"، هي تداخل الأزمنة الثقافية في فكر المثقف العربي، وذلك على الصعيدين المعرفي والإيديولوجي. «فعلى الصعيد المعرفي مازال المثقف العربي، كما كان منذ العصر الأموي يستهلك معارف قديمة على أنها جديدة، سواء كان مصدرها عربيا أم غربيا. تلك كانت حالته بالأمس وتلك هي حالته اليوم. وأما على الصعيد الإيديولوجي فإن المثقف العربي، كان منذ العصر الأموي ولا يزال إلى اليوم، يعيش في وعيه صراع الماضي متداخلا مع أنواع الصراعات الأخرى التي يشهدها حاضره»[٢١].

إن وتيرة الطموح في المشروع النهضوي، لدى ممثلي الاتجاه السلفي، ستتضاعف بصورة تلغي عامل الزمان والمكان، وتجعل علاقتهم بالنموذج المرجعي تتحول إلى الحلول محله والذوبان فيه، بدل أن يعملوا على إغنائه واستلهامه.

يقول الدكتور يوسف القرضاوي، أحد أقطاب الأصولية المعاصرة، مايلي: «...والعالم اليوم في حاجة إلى رسالة جديدة، تحمل حضارة جديدة، حضارة عالمية إنسانية، أخلاقية ربانية، لا شرقية ولا غربية، حضارة تجمع بين الإيمان والعلم، وتمزج بين المادة والروح، وتوفق بين حرية الفرد ومصلحة المجتمع. وليس في الغرب من يحمل هذه الرسالة، ويؤدي للعالم هذه الأمانة، لا في المعسكر الرأسمالي، ولا في المعسكر الإشتراكي، وكلاهما فرع لشجرة واحدة، هي الشجرة الملعونة في القرآن وفي كل

كتب السماء: شجرة (المادية الخبيثة). إنما صاحب هذه الحضارة المنشودة، وهي الرسالة الموعودة هي الإسلام.. الإسلام الذي أنشأ من قبل خير أمة أخرجت للناس، وصنع أمثل حضارة عرفها التاريخ»[٢٢].

وإذا انتقلنا إلى رائد السلفية الحديثة في الجزائر (محمد البشير الإبراهيمي) نجد أنه يؤكد، ويقرر أن العرب والمسلمين عامة لن ينهضوا إلا بمثل ما نهض به أجدادهم بالامس، فيقول: «إن النهضات في حقيقة معناها تجديد وإصلاح، ولا يكون التجديد إلا لشيء تقادم،ولا يكون الإصلاح إلا لشيء فسد، فالتجديد والإصلاح وصفان عارضان والشيء في ذاته هو هو»[٢٣].

نلاحظ من خلال ما ورد في هذين النصين، أن صاحبيهما قد عبرا عن تمسكهما بمنظومة مغلقة من التصورات، هي تلك التي يمدهما بها النموذج الثقافي الإسلامي في الماضي. لقد فكر دعاة السلفية، إذاً، في نهضة المسلمين ضمن مفاهيم الحقل الإيديولوجي القديم وداخل إشكاليته. «فالوهن الذي دب في جسد الدولة الإسلامية هو في نظرهم أمر طارئ، بسبب جراثيم التفرق في الدين»[٢٤]، وبالتحديد (بعد ظهور الخلاف) «مرحلة ما قبل ظهور التفكير الفلسفي الذي أرسى ركائزه متكلمو المعتزلة، والفلاسفة، والعلماء»[٢٥].

إن السؤال الذي يترتب على أعقاب هذا الطرح هو: ما الذي يجعل أطروحة الأصولي معقولة، ما الذي يبررها في نظر صاحبها؟ لقد كان سكوت الخطاب السلفي عن غياب الآخر المنافس (الإمبراطوريتين: الفارسية والرومانية) في نهضة العرب الأولى، نظيرا لسكوته عن غيابه في نهضة اليوم. ومع ذلك فلا أحد يستطيع أن يقلل من دور الاستعمار في عرقلة نهضة الشعب العربي، وإجهاض كل تحرك ذاتي يقوم به هذا الشعب نحو تحقيق حلمه المشروع في التقدم والوحدة. غير أن عملية ربط نهضة العرب بسقوط أوربا عن طريق ادعاءات مثل (الإسراف في الماديات، وإهمال

الروحيات، أو الصراع الطبقي في المجتمعات الرأسمالية)، ليس سوى أسلوب من أساليب التمويه والتعتيم على الذات. ذلك أن سقوط الغرب في الخطاب النهضوي العربي يمليه في حقيقة الأمر الاعتقاد المقموع باستحالة قيام نهضة حقيقية للعرب والمسلمين مع حضور نهضة أوروبا القائمة، إذا لا بد من سقوطها.

إن المفاهيم (التقليد، طريقة السلف، ظهور الخلاف، الينابيع الأولى ... إلخ) التي اتكأ عليها السلفي في الماضي والحاضر كانت، ولاتزال، عناصر أساسية في بنية فكرية ثقافية هي ذاتها تلك التي كانت سائدة من قبل، والتي كان من المفروض أن تنطلق من كسرها وتشييد أخرى مكانها. وفي مجال الفكر كذلك، تصبح النهضة هي «بعث ما مضى، لا خلق شيء جديد»[٢٦]، ليس هذا وحسب، بل إن عبارة "قبل ظهور الخلاف"، ذات دلالة في هذا الصدد. ذلك لأن تحرير الفكر بالرجوع به إلى مرحلة ما قبل ظهور الخلاف – في التاريخ العربي الإسلامي – معناه الرجوع به إلى مرحلة ما قبل ظهور العقل في الحياة الفكرية العربية والإسلامية. تلك هي الدلالة العميقة لما ترمز إليه العبارة المتوارثة منذ الإمام مالك: «لا يصلح أمر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها» والتي كانت ولا تزال شعارا لكل رؤية إصلاحية سلفية. إذا كان المصلح السلفي قد فكر في الإصلاح والتحرير بعقل ينتمي إلى الماضي العربي الإسلامي، ويتحرك ضمن إشكاليته، فإن الليبرالي العربي «قد بشر بالنهضة والتقدم بواسطة مركبات ذهنية»[٢٧]، تنتمي إلى الماضي الأوروبي وحاضره، أي استورد المقولات الغربية الجاهزة من أقطاب الفكر الأوروبي الحديث والمعاصر. وهنا لابد من التساؤل – كيف يمكن توريث العربي تاريخا غير تاريخه؟ كيف يمكن سلخه كليا عن ماضيه، عن تراثه، بل عن بيئته ومحيطه؟. مثل هذه الأسئلة لا يطرحها الليبرالي العربي على نفسه، لأن النهضة في نظره إما أن تكون أوروبية الطابع والمقومات وإما لا تكون. فتجده يؤكد «أنه ليس من المستطاع أن تأخذ أمة بالحضارة العصرية إذا كانت تعيش ثقافة قديمة لم تستطع في تاريخها الماضي إلا أن تنتج الحضارة الزراعية فقط»[٢٨].

ويتابع قوله: «فإن القراء العرب يحتاجون إلى التنوير الغربي لعقولهم الشرقية»[٢٩]، وليس إلى ثقافتهم الزراعية الغيبية، التي ولى زمانها، إنهم يحتاجون إلى المبادئ الأوروبية وليس إلى القيم الماضية. وبهذا الخصوص لابد من التطرق إلى بعض أقوال الليبرالي الوضعي العربي (زكي نجيب محمود)، بعد أن بقي لمدة أعوام طويلة ينادي بضرورة تبني «فلسفة علمية»، والتخلي عن «خرافة الميتافيزيقا» معتقدا أن «لا أمل في حياة فكرية معاصرة إلا إذا بترنا التراث بترا، وعشنا مع من يعيشون في عصرنا علما وحضارة ووجهة نظر في الإنسان والعالم»[٣٠]، ظنا منه كما يقول: «إن الحضارة وحدة لا تتجزأ، فإما أن نقبلها من أصحابها – وأصحابها اليوم هم أبناء أوروبا وأمريكا بلا نزاع – أو أن نرفضها وليس الأمر خيارا، بحيث ننتقي جانبا، ونترك جانبا، كما دعا إلى ذلك الداعون إلى اعتدال»[٣١]. إنه نقد قاس وصريح مارسه داعي الوضعية المنطقية في العالم العربي تحت ضغط «صحوة قومية قلقة»، اتجهت به إلى تغيير موقفه من التراث، بل ومن الغرب وحضارته كذلك.

ويتساءل أحد الليبراليين مستنكرا: ما هي النهضة، هل هي القيم القديمة؟ لقد كان يعيش المستقبل وكابوس الماضي جاثم على صدره، أما الحاضر فهو متردد في شأنه: إنه يضيق ذرعا بالمستعمر ويتمنى رحيله، ولكنه يخشى أن تكون النتيجة انتصار السلفي عليه. فيقول: «إن أسوأ ما أخشاه أن ننتصر على المستعمرين ونطردهم، وأن ننتصر على المُستَغِلين ونخضعهم، ثم نعجز عن أن نهزم القرون الوسطى في حياتنا، ونعود إلى دعوة: عودوا إلى القدماء»[٣٢].

لقد فكر الليبرالي العربي وحلم بمقولات ذهنية وجدها خارج تاريخه، جاهزة فتبناها، قافزا على ما كان يجب البدء به: تصفية الحساب مع القرون الوسطى، انطلاقا من العودة إلى القدماء، لا من الهروب منهم.

هل نحتاج بعد كل ما تقدم إلى التأكيد على الطابع المأساوي اللاعقلاني، الذي يلف إشكالية النهضة في الوعي العربي؟ النهضة التي تقوم على مجرد الإحساس بالفارق، الفارق الذي يفصل بين واقع التخلف الذي يعيشه المثقفون العرب، وواقع التطور الذي يقدمه لهم أحد النموذجين الحضاريين: النموذج الإسلامي في الماضي، والنموذج الأوروبي في الحاضر، مما يجعل الخطاب النهضوي العربي خطاب مقارنة ومقايسة، بدل أن يكون خطاب نقدٍ وتحليل (تحليل الواقع العربي) تحليلا علميا، قصد بناء نموذج حضاري يرتبط فيه، ويعبر عنه. لا نستطع – نحن العرب جميعا – أن نفهم ولا أن نعي ولا أن نمارس الأصالة والمعاصرة، ولا نستطع أن نحدد فكرنا، ولا أن نشيد حلما مطابقا لنهضتنا، ما دمنا محكومين بسلطة السلف – النموذج سواء كان التراث أم الفكر المعاصر. « ولا بد لنا لتحقيق ذلك من معرفة الذات أولا، وفك أسارها من قبضة السلف – النموذج، حتى تستطيع التعامل مع كل النماذج تعاملا نقديا»[٣٣].

لقد استطاعت العقلانية الأوربية تخليص العقل من براثن النقل، وتخليص المعرفة من هيمنة السلطة الكنسية، في حين راح العقل العربي يرتمي في أحضان النخبة المتسلحة بالعلموية اللاهوتية، بعيدا عن الجماهير الشعبية ذات المصلحة الأساسية في كل تغيير وتجديد. « فالمثقف العربي يستمد مرجعيته من تاريخ الغرب، وممارسات مفكريه، كما يتبين أن المثقف العربي لم يستند إلى أرض صلبة من إرث فكري وتاريخي، الأمر الذي أدى إلى اتساع الهوة بين ثقافة العامة وثقافة النخبة»[٣٤].

إن العقلانية العربية جعلت من العلم أساسا لصحة معارفنا، بدلا من أن تجعل الانخراط في التجربة العلمية ومعاينة الواقع بآلياته أساسا لصحة معارفنا، وبهذا اكتفت بالاستهلاك العلمي بدل أن تمارس الفعل العلمي النقدي للواقع، وتحولت بذلك إلى علموية أي إيديولوجية تبشر بالعلم وتمتدحه، إلى أن أصبحت قاعدة تحطيم المسعى العلمي الحقيقي من خلال اعتقادهم بأن العلم موجود، جاهز ومتطور، وليس علينا إلا

أن نأتي به، «لذلك نجد أن الكثيرين من المثقفين العرب تتفق أفكارهم وتنسجم مع أفكار المستشرقين»[٣٥].

ومع تطور العلاقات الإنتاجية والاقتصادية، وظهور الطابع التجاري السمسري للرأسمالية العربية، طرقت النزعة العقلانية أبواب العائلات المسيطرة والقوية اقتصاديا، من أجل تقويتها والدفاع عن مصالحها، وفي الجهة المقابلة تهميش للجماهير الشعبية، وتركها منهمكة في البحث عن لقمة العيش، أو تقليد الأجداد والحفاظ على الموروث من قيم وتراث... هذا الوضع الجديد أفرز شريحتين اجتماعيتين: شريحة عصرية قليلة العدد تمتلك السلطة والثروة والمعرفة – وشريحة ثانية، هي الغالبية العظمى من الجماهير الشعبية، محرومة من السلطة والثروة والمعرفة. وآلت النتيجة إلى عجز الشريحة الأولى في التعبير عن الواقع واستيعابه، وتشكيل نسق معرفي خاص بها تستقل به عن نسقها الأول.

وكذلك ضعف الشريحة الثانية أدى إلى عزلها أيضا عن استيعاب حاجات العصر وتفسير الواقع. ومن الأسباب الهامة لعجز هاتين الشريحتين هو تغلغل العلاقات الرأسمالية في المجتمع العربي كإحدى صور التفكك القومي. ومع عجز منظومات القيم القديمة والحديثة، (النخبة والعامة، العصرية والتراثية) فقد العقل العربي توازنه، وجفّت ينابيع المعارف لديه، وتدهور المشروع الثقافي العربي، وأصاب الشلل مواقع الجماهير الشعبية، وتحولت شيئا فشيئا إلى التمرد والرفض، ومعاداة كل جديد وعصري، وبروز النزعة العائلية والطائفية. فتألق التيار الديني من جديد بشكل قوي وشرس، أكثر من أي وقت مضى. «إن تغيب الثقافة القومية الموحدة، كما جاء في كتاب برهان غليون، «اغتيال العقل»، وظهور ثقافات ذات طابع أقوامي وأجناسي لا عقلاني مغلق، هو من أحد نتاجات الإيديولوجية العقلانية العربية المسيطرة والسائدة في الحياة الاجتماعية وفي الدولة، أي إيديولوجية المثقفين والسياسة الثقافية للدولة»[٣٦].

ترى هل المشكلة في الوطن العربي ـ كما يتصورها بعض المثقفين ـ هي قضية صراع بين العقل العلمي والعقل الغيبي، أي بين أوروبا التي انتصر فيها العقل العلمي، وبين الشرق الذي لا يزل يرسف في أصفاد الأسطورة، أو بمعنى أدق ـ هل المسألة مسألة صراع أفكار بين نمطين من العقل ونمطين من الحضارة؟. إن هذا التصور هو تغيب لوقائع التاريخ، وهو إفقار شديد لأشكال الصراع الحقيقية. إن بداية الهيمنة الرأسمالية الغربية على المشرق العربي ومصر بدأت في مرحلة مبكرة جدا، متذرعة بإصلاحات الدولة العثمانية في القرن التاسع عشر. فقد تغلغل الغرب في المنطقة العربية عن طريق الإرساليات الثقافية، السلطة، القنصل، الدراسة في الغرب، ثم السلاح. ولم تكن النهضة العربية ثمرة تلك الهيمنة الرأسمالية الغربية، فنشأة الإصلاح الديني والفكر القومي الليبرالي العلماني تعود إلى جملة تطورات داخلية أفرزت فئات مختلفة الجذور لم تعد ترى في الدولة العثمانية أي تحقيق لمصالحها التي رفعتها إلى مستوى مصالح المجتمع. ثم أخذت تلك الهيمنة شكل الاستعمار المباشر الذي قضى على التطور الطبيعي للنهضة، والذي أفرز ردات الفعل التي نشهد استطالاتها الآن.

لقد تحالفت النخب المتأوربة مع الثورات الفلاحية ذات العقلية العشائرية، ولم تستطع تلك النخب أن تحدد مصيرها اللاحق (بعد الاستقلال)، ولا مصير أوطانها، كما يحلو لها. لأن ردة الفعل هذه المرة جاءت من فئات حليفة لها، فكان الهجوم عليها هجوما على الغرب في الوقت نفسه. فآلت النتيجة إلى مطالبة الشعب «بمختلف فئاته» بإلغاء الدستور والتعددية.. إلخ باسم الاشتراكية والوطن والفئات المسحوقة[٣٧] « فالانتقال من

الديمقراطية* إلى الديكتاتورية لم يتم إلا في إطار إيديولوجية هي الأخرى علمانية، ولم يتم بدافع ديني إطلاقا»"[٣٨].

إن عدم اكتمال أسس المجتمع المدني، والإطاحة به وهو في طور التكوين، قد أفقد المجتمع تنوعه الضروري الخلاق، المتجسد في تناقض ثقافي عبر طاولة الاعتراف المتبادل واحترام الآخر والالتزام بالحق المدني. فكان الإسلام هو المأوى الذي يتسع لتلك الأحلام المتناقضة، لأن الدولة لا تستطيع بتره باعتباره ثقافة متجذرة في المجتمع"[٣٩].

من المهام المطروحة على العقل العربي في هذه الفترة البحث عن عملية تفكيك وانهيار منظومات القيم القديمة والحديثة، وإعادة النظر في دراسة الثقافة العربية باعتبارها علاقة اجتماعية تتحكم بتطور أشكال الوعي العربي، وكذلك نقد إيديولوجية العقل عند المثقفين ويستبدل بها نظرة عقلانية للواقع تهتم بالكشف عن منطق الأمور، وترابطها الداخلي، وتفسر الواقع، وتكشف عن القوانين التي تحكمه، ومراجعة نقدية دائمة لمعارف العقل ومسلماته. ومن المهام المطروحة على العقل أيضا تحرير الأفكار من صنميتها،و تحرير البشر من أوهامهم الفكرية عن الواقع، أي نقد الواقع، ونقد تصوراتنا عنه – ولهذا فهو مطالب بالنقد المستمر للواقع وللأفكار معا.

إن العقلانية الغربية تمكنت في مراحلها الأولى من تحرير الوجدان الإنساني، وإعطاء أساس نظري للعلم بعد رفضه كل التصورات القديمة عن الكون، وتأكيد حرية

---

* إن العلمانية لا تقود بالضرورة إلى الديمقراطية. فلقد شهد التاريخ المعاصر قيام دول علمانية كثيرة كألمانية وإيطالية النازيتين، ولكن النظام السياسي ظل نظاما استبداديا. بينما تقود الدولة الديموقراطية إلى العلمانية بالضرورة لأنها توفر الشرط الضروري لحرية الاعتقاد والتعبير.. بعيدا عن الإكراه.

الإنسان.. أما العقلانية العربية فقد اتخذت موقفا دفاعيا عن وجهة نظر العقل العربي في قضايا فكرية عديدة، بدءا من المفكرين الإصلاحيين العرب حتى يومنا هذا،و لم تنتج العقلانية العربية فكرا جديدا بمضمون قومي أو مضمون إسلامي أو مضمون حضاري، بل بذل المفكرون جهدهم في الرد على المقولات الغربية الإستشراقية، أو على نظريات غربية في العلوم الإنسانية، ولم تقدم مؤلفاته الكتب العربية، في خلال الفترة الماضية، أي إضافة هامة إلى الفكر العربي الحديث. ونجد أن بعض الأجيال اللاحقة من المثقفين العرب قد عادت لاستعمال المناهج الغربية ذاتها لقراءة تراثنا العربي. ونجد أن بعضا منهم يعتمد على الأسلوب الدفاعي التقليدي، واثبين فوق الواقع والتاريخ، ليدافعوا عن الماضي بكل حيثياته،وليعدوا الماضي كلا لا يتجزأ، وليرفضوا أي محاولة لتجزئة الماضي الثقافي العربي، سواء لأغراض الدراسة أم لأغراض تمس واقعنا في عالم اليوم. نلاحظ أنهم لا يضيفون شيئا جديدا للعقل العربي، لأن الماضي الفكري باعتقادهم هو الحاضر والمستقبل. إن هذا الموقف الدفاعي للفكر العربي الحديث أخذ حالة السكون وهي أخطر ما يواجه المثقف المتجه نحو مشروعه النهضوي.

انطلاقا من حالة السكون المذكورة يجب علينا أن نسأل – هل كان العقل العربي دائما عقلانيا؟، وهل العقلانية العربية تعاني من عدم سيادة العقل أم من غيابه؟. قال ماركس: «لقد استخدم الإنسان العقل على الدوام، ولكن ليس دائما بصيغة عقلانية»[٤٠]. فالعقلانية العربية ما تزال تعاني من عدم سيادة العقل على حياتنا العامة والخاصة لا من غيابها، تعاني من عدم إنتاجها عربيا، لا من إستيرادها غربيا تعاني من سكونيتها الكلاسيكية في تحليل واقعنا، لا من حركيتها وفاعليتها.

تستمد العقلانية معناها، ومقوماتها، شكلها ومضمونها، من المعنى الذي نعطيه للعقل، ومن السياق التاريخي الذي تتدرج فيه الأهداف التي نتوخى تحقيقها بوساطتها. فالعقل /لغة/ هو العلم، وهو كوني ومبادئه كلية وضرورية. لكن حديثنا الراهن عن العقل هو

في المستوى الفلسفي الذي يطرح موضوع إمكانية المعرفة وطرائقها، إنه حديث عن العقلانية كمنهجية أو رؤية أساسية عبرت عن طفرة ما، أو عن تقدم في أسلوب رؤية البشر والمجتمعات للواقع، والتاريخ، والمجتمع، والذات، والوجود.. الخ وهو ما ينتمي إلى حقل الأبيستمولوجية. والعقل العربي بوصفه عقلا سائدا قوامه جملة مبادئ وقواعد تؤسس المعرفة في الثقافة العربية. فمن الممكن القيام بتحليل موضوعي علمي لهذه المبادئ والقواعد التي تشكل أساسيات المعرفة، أو نظمها، في الثقافة العربية. ومن جهة أخرى يمكن النظر إلى العقل العربي بوصفه عقلا فاعلا ينشئ ويصوغ العقل السائد في فترة تاريخية ما، وإمكانية إنشاء وصياغة مبادئ وقواعد جديدة تحل محل القديمة، ومن ثم قيام عقل سائد جديد، أو على الأقل تعديل أو تطوير، أو تحديث أو تجديد، العقل السائد القديم. هذا لم يتم إلا من خلال نقد العقل السائد من داخل هذا العقل نفسه، من خلال تعرية أسسه، وتحريك فاعليته وتطويرها، وإغنائها بمفاهيم واستشرافات الواقع الجديدة.

إن ممثلي المعرفة الخلاقة اليوم في العالم كله مجتمعون حول دائرة مستديرة، وإن كلا منهم يعرض إنتاجه ودوره في هذه المعرفة... فماذا قدم العرب منذ نهضتهم الحديثة إلى اليوم، وماذا يمكن أن يقدم ممثلو العرب إلى الحضارة المادية العالمية الحديثة بمعطياتها العلمية والتقنية والفكرية اليوم؟ لا شيء سوى القليل في ميدان الأدب والفنون.. ما السبب؟

أعتقد أننا ومنذ عصر نهضتنا اجتهدنا لكي يكون لنا موقع قدم في بنيان هذه الحضارة، ومن أجل تقرير حالة فكرية علمية اجتماعية. والذي حدث أن مفكرينا – منذ حوالي مئة وخمسين عاما – بأجيالهم المتعاقبة، اشتبكوا واختلفوا على إيجاد إجابة مناسبة لذلك السؤال. ونتيجة لذلك الاشتباك وجدنا أن جميع التيارات الفكرية قد وصلت إلى طريق مسدود، سواء منها التراثية، الأصولية أم التحديثية المتصلة بالحداثة الغربية – وإن جميع تلك التيارات تعترف بأن هناك أزمة فكرية وسياسية عربية، ولكنهم

يختلفون في إجماعهم على تشخيص الأزمة، وعلى صيغ الحلول المناسبة لمعالجة الأزمة. لهذا نرى ضرورة الحوار الديمقراطي لجميع التيارات الفكرية لإنتاج موقف سياسي عربي موحد، أساسه الإيمان بالتعددية، واحترام الرأي الآخر، من أجل بناء عملية نضالية تهدف إلى تعميق الديمقراطية، والتنمية الإقتصادية، ومسار التكامل في الوحدة العربية. إن الحوار لا يقتصر على الحوار بين المفكرين العرب فحسب، بل يجب أن يرقى إلى الحوار أيضا مع الفكر الغربي ومناهجه على المستويات كافة المعرفية والنظرية.

آن لنا أن نتجاوز ثنائية الخصوصية والعالمية"[٤١] لكي نمارس خصوصيتنا على نحو عالمي. فالمسألة هي أن نعمل على تغيير أفكارنا وطرق تعاملنا مع ذواتنا لكي نتمكن من تغيير علاقات القوة والمعرفة والثروة بيننا وبين غيرنا. وحدها الثقافة الحية القادرة على الخلق والابتكار وعلى التجدد المستمر، عبر الفكر النقدي، نملك القدرة على الانخراط في لعبة السباق والتنافس. وعلينا أن نعمل على خلق وقائع أو تكوين عوالم تتيح لنا أن نصنع حقيقتنا بقدر ما نسهم في صنع العالم وإعادة تشكيله. بذلك نشارك في النظام العالمي ولا نكون ضحية منطق العولمة وآليات السوق.

المفكرون العرب في هذه المرحلة مطالبون بالتحرك، بالإلتقاء، بإعادة النظر، من أجل وضع تصور مشترك ولو في حدوده الدنيا، وترتيب أولويات العمل الفكري لهذه المرحلة الحرجة، وتداعياتها المستقبلية، خصوصا وأن التحدي الصهيوني الذي نواجهه هو أخطر تحد تاريخي على الأمة العربية، وعناصر التحدي الداخلية ليست هي الأخرى سهلة، وفي مجموعها تشكل عوامل طرد وإزاحة لما من شأنه أن يرفد العقل العربي بمقومات نهضة جديدة.

الحواشي

١. حامد خليل، قراءات في الفكر السياسي العربي (دمشق: دار الينابيع، ١٩٩٦)، ص٦٦.

٢. المصدر السابق، ص٩٧.

٣. أحمد برقاوي، "أسير الوهم" كتاب الناقد (بيروت: رياض الريس للكتاب والنشر، ١٩٩٥)، ص١٠٣.

٤. حسن صعب، تحديث العقل العربي، ط٣ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٠)، ص٧-٨.

٥. محمد البشير الإبراهيمي، أثار محمد البشير الإبراهيمي، ٤ج (الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب ١٩٨٥)، ص٧٥.

٦. سلامة موسى، التثقيف الذاتي (القاهرة: مطبعة التقدم، [د.ب[، ص٨٠.

٧. يوسف القرضاوي، حتيمة الحل الإسلامي: الحلول المستوردة وكيف جنت على أمتنا، ط١٥ (الجزائر: مكتبة رحاب، ١٩٨٨) ص-١٠.

٨. سلامة موسى، ما هي النهضة ومختارات أخرى، تقديم مصطفى ماضي (الجزائر: موفم للنشر، ١٩٨٧)، ص١٦١-١٦٢.

٩. سيد قطب، معالم في الطريق (دمشق: دار دمشق، [د.ت]، ص٢١-٢٢.

١٠. جمال الدين محمد ابن منظور، لسان العرب، ١٥ج (بيروت: دار صادر، [د.ت]) ج١١، أنظر مادة عقل.

١١. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، المستصفى من علم الأصول (القاهرة: المطبعة الأميرية، ١٣٢٢هـ)، ج١ ص٦.

١٢. أحمد أمين، زعماء الإصلاح في العصر الحديث (بيروت: دار الكتاب [د.ت])، ص٣٢٧.

١٣. أحمد برقاوي، "ما التنوير" ؟ مجلة الطرق، العدد الثالث، ١٩٩٦، ص٩.

١٤. عبد المجيد بوقربة، "التراث وإشكالية النهضة"، المستقبل العربي، العدد ١٥١، ٩/١٩٩١م، ص٧٧.

١٥. فهمي جدعان، أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث (بيروت:١٩٧٩)، ص٥٤٩.

١٦. عبد الإله بلقزيز، إشكالية المرجع في الفكر العربي المعاصر (بيروت: دار المنتخب العربي، ص١، ١٩٩٢) ص٣٦.

١٧. برهان غليون، اغتيال العقل (بيروت: المؤسسة العربية للدراسة والنشر، ط٦، ١٩٩٣)، ص٢١٨+٢١٩.

١٨. المصدر السابق، ص٤٨.

١٩. المصدر السابق، ص٤٨.

٢٠. حسن حنفي، في فكرنا المعاصر، ط٢ (بيروت: دار التنور ١٩٨٣)، ٦٧.

٢١. محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط٤، ١٩٨٩)، ص٤٥.

٢٢. يوسف القرضاوي، حتمية الحل الإسلامي: الحلول المستوردة وكيف جنت على أمتنا، ط١٥(الجزائر: مكتبة رحاب) ١٩٨٨م، ص٩.

٢٣. الإبراهيمي، آثار محمد البشير الإبراهيمي ج٢، ص٥٧٠.

٢٤. المصدر السابق، ج١، ص٩٤.

٢٥. محمد عابد الجابري، بنية العقل (بيروت مركز دراسات الوحدة العربي، ط٣،١٩٩٠)، ص١٣٣.

٢٦. جاك بيرك، العرب تاريخ ومستقبل، ترجمة خيري حماد الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة ١٩٧١، ص٤٢.

٢٧. سلامة موسى، تربية سلامة موسى، مؤسسة الخانجي القاهرة ١٩٥٨، ص١٠١.

٢٨. سلامة موسى، ما هي النهضة، دار الجيل للطباعة القاهرة د.ت، ص١١٦.

٢٩. المرجع نفسه ص١٣٠.

٣٠. زكي نجيب محمود، تجديد الفكر العربي، دار الشروق، بيروت ١٩٧١،ص٦.

٣١. المصدر نفسه ص١٣.

٣٢. سلامة موسى، ما هي النهضة، ص١٠.

٣٣. محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر، ط٣، دار الطليعة بيروت، ١٩٨٨م، ص٥٧.

٣٤. محمد شكري سلام، "وظائف المثقف وأدواره بين الثابت والمتغير"، المستقبل العربي، العدد ٢٠٠، ١٠/١٩٩٥م، ص٧١.

٣٥. برهان غليون، اغتيال العقل، ص٢٢٢+٢٢٣.

٣٦. المصدر السابق، ص٢٥٩.

٣٧. أحمد برقاوي، محاولة في قراءة عصر النهضة (دمشق: مطبعة الرواد١٩٨٨)، ص١٢٤.

٣٨. أحمد برقاوي، "العلمانية بوصفها إيديولوجية" بحوث الأسبوع الثقافي الفلسفي الثاني (دمشق، ١٩٩٥)، ص.٢٨٦.

٣٩. أحمد برقاوي، "أسير الوهم"، ص١٠٧-١٠٩.

٤٠. كارل ماركس، مختارات من المؤلفات الأولى ١٨٤٢-١٨٤٦، ترجمة اليلس مرقص (دارس دمشق [د.ت])، ص٤٢.

٤١. علي حرب، التقدم وأسطورة الإنسان التقدمي (كتاب الأسبوع الثقافي الفلسفي الثاني) جامعة دمشق ١٩٩٨م، ص٥٥٣.

المراجع

١. ابن منظور، جمال الدين محمد. لسان العرب، ١٥ج (بيروت: دار صـــــادر، [د.ت])، ج١١.

٢. الإبراهيمي، محمد البشير. آثار محمد البشير الإبراهيمــــي، ج٤ (الجزائــر: المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٨٥).

٣. الإبراهيمي، محمد البشير. آثار محمد البشير الإبراهيمــــي، ج٢ (الجزائــر: المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٨٥).

٤. الإبراهيمي، محمد البشير. آثار محمد البشير الإبراهيمــــي، ج١ (الجزائــر: المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٨٥).

٥. الجابري، محمد عابد. بنية العقل العربي (بيروت: مركز دراســـات الوحـــدة العربية، ط٣، ١٩٩٠).

٦. الجابري، محمد عابد. تكوين العقل العربي (بيروت: مركز دراسات الوحـــدة العربية، ط٤، ١٩٨٩).

٧. الجابري، محمد عابد. الخطاب العربي المعاصر، ط٣، دار الطليعة بـــيروت، ١٩٨٨.

٨. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. المستصفى من علم الأصـــول (القـــاهرة: المطبعة الأميرية، ١٣٢٢هـ)، ج١.

٩. القرضاوي، يوسف. حتمية الحل الإسلامي: الحلول المستوردة وكيف جنـــت على أمتنا، ط١٥ (الجزائر: مكتبة رحاب، ١٩٨٨).

١٠. أمين، أحمد، زعماء الإصلاح الحديث (بيروت: دار الكتاب، [د.ت]).

١١. برقاوي، أحمد. "العلمانية بوصفها إيديولوجية"، بحوث الأسبوع الثقافي الفلسفي الثاني (دمشق١٩٩٥).

١٢. برقاوي، أحمد. "ما التنوير؟" مجلة الطريق، العدد الثالث، ١٩٩٦.

١٣. برقاوي، أحمد. (أسير الوهم) كتب النقاد (رياض الريس للكتاب والنشر بيروت ١٩٩٥).

١٤. برقاوي، أحمد. محاولة في قراءة عصر النهضة (دمشق: مطبعة الرواد ١٩٨٨).

١٥. بلقزيز، عبد الإله. إشكالية المرجع في الفكر العربي المعاصر (بيروت: دار المنتخب العربي، ط١، ١٩٩٢).

١٦. بوقربه، عبد المجيد. "التراث وإشكالية النهضة في الخطاب العربي المعاصر"، المستقبل العربي، العدد ١٥١، أيلول ١٩٩١.

١٧. بيرك، جاك. العرب تاريخ ومستقبل، ترجمة خيري حماد، الهيئة المصرية العامة للتأليف وللنشر، القاهرة ١٩٧١.

١٨. جدعان، فهمي. أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث (بيروت ١٩٧٩).

١٩. حرب، علي. التقدم وأسطورة الإنسان التقدمي، (كتاب الأسبوع الثقافي الفلسفي الثالث) جامعة دمشق ١٩٩٨.

٢٠. حنفي، حسن. في فكرنا المعاصر، ط٢ (بيروت: دار التنوير ١٩٨٣).

٢١. خليل، حامد. قراءات في الفكر السياسي العربي (دمشق: دار الينابيع، ١٩٩٦).

٢٢. سلام، محمد شكري. "وظائف المثقف وأدواره بين الثابت والمتغير"، المستقبل العربي، العدد ٢٠٠، ١٠/١٩٩٥.

٢٣. صعب، حسن. تحديث العقل العربي، ط٣ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٠).

٢٤. غليون، برهان. اغتيال العقل (بيروت: المؤسسة العربية للدراسة والنشر، ط٦، ١٩٩٢).

٢٥. قطب، سيد.معالم في الطريق (دمشق: دار دمشق، [د.ت].

٢٦. ماركس، كارل. مختارات من المؤلفات الأولى ١٨٤٢-١٨٤٦، ترجمة إلياس مرقص، دار دمشق [د.ت].

٢٧. محمود، زكي نجيب. تجديد الفكر العربي دار الشروق، بيروت ١٩٧١.

٢٨. موسى، سلامة. ما هي النهضة؟ ومختارات أخرى، تقديم مصطفى ماضي (الجزائر: مقدم للنشر، ١٩٨٧).

٢٩. موسى، سلامة. تربية سلامة موسى، مؤسسة الخانجي، القاهرة ١٩٥٨.

٣٠. موسى، سلامة. التثقيف الذاتي (القاهرة: مطبعة التقدم، [د.ت]).

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٤/٥/١٩٩٨

المشكلات النفسية والاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعياً (الصمّ) في الأردن

د. محمد أحمد صوالحة
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية ــ جامعة اليرموك
إربد ــ الأردن

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المعوقين (الصمّ) الملتحقين بمدرسة الأمل للصمّ في مدينة إربد.
تكونت عينة الدراسة من (١٠١) معوقاً بينهم (٤٣ ذكوراً و ٥٨إناثاً) وكانت أعمارهم (٤٩ أقل من ١٠ سنوات و٥٢ أكثر من ١٠ سنوات).
استخدمت في الدراسة إستبانة لمعرفة مدى انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية تكونت من (١٠٠) فقرة تمثل كل فقرة منها مشكلة سلوكية، نفسية واجتماعية موزعة على أربعة أبعاد بالتساوي بحيث يتضمن كل بعد (٢٥) فقرة. وقد تحقق الباحث من الصدق المنطقي لهذه الإستبانة عن طريق عرضها على مجموعة من المختصين حيث أجمعوا على ملاءمتها لغايات الدراسة، كما تحقق من ثبات الإستبانة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي لها (كرونباخ ألفا) حيث بلغ للإستبانة ككل ٠,٩٦. أظهرت النتائج أن الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمدى انتشار المشكلات السلوكية على الأبعاد الأربعة ككل ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بحيث تعزى هذه الفروق إلى أثر الجنس،

والعمر ولصالح الذكور المعوقين سمعياً الأكبر سناً، باستثناء حالة المشكلات السلوكية الشخصية التحصيلية حيث أن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية. في حين لم تكن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة ذات دلالة إحصائية بحيث تُعزى لأثر التفاعل بين الجنس والعمر في جميع الحالات.

خلفية الدراسة النظرية:

شغل موضوع المشكلات السلوكية النفسية والاجتماعية الباحثين، وما زال يشغلهم في عصر يتلقى فيه الأطفال قدراً هائلاً من المعلومات والخبرات وأنماط السلوك، سواء أكان أصيلاً نابعاً من البيئة، أم كان دخيلاً وحديثاً عبر الوسائط الثقافية المختلفة، ولذا يبذل الباحثون (سبيكة الخليفي، ١٩٩٤، محمد صوالحة، ١٩٩٣، خالد أبو شهاب، ١٩٨٥) جهداً كبيراً في تعرف هذه المشكلات ولاسيما في المرحلة الأساسية التي تعد من المراحل المهمة لما يليها، فهي مرحلة تستغرق فترة ٦ سنوات تتكون خلالها شخصية الطفل نتيجة للخبرات التي يكتسبها والمهارات التي يتعلمها في البيت أو المدرسة. ولذا تسعى المؤسسات التعليمية والتربوية ممثلة في البيت والمدرسة إلى مساعدة التلميذ على تحقيق النمو السليم لشخصيته في مختلف المجالات الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والمعرفية، ويتضح النمو السليم في سلوكيات الطفل عندما يستطيع أن يتكيف مع الآخرين، ويتوافق مع ذاته. ويعد أسلوب معاملة الآباء عاملاً مهماً في تشكيل شخيته وتكوين الاتجاهات والميول لديه ونظرته للحياة، بما في ذلك ما يقدمانه من نماذج سلوكية للطفل ودعم له. ولذلك كان لزاماً على الآباء تهيئة البيئة المناسبة للطفل منذ ولادته، والاهتمام ليس فقط بالنواحي الصحية وإنّما بالصحة النفسية للطفل أيضاً واتباع أفضل الوسائل التي تساعده على تخطي مرحلة الطفولة والمراهقة بسلام إلى مرحلة الرشد. وكلّما ازداد الآباء والمدرسون فهماً بخصائص نمو الطفل في النواحي البدنية والعقلية والعاطفية والاجتماعية، ساعدهم ذلك على معرفة أساليب التعامل مع الأطفال في المراحل النمائية المتعاقبة، وأدى ذلك إلى إشباع حاجات الطفل البيولوجية والنفسية. أمّا إذا تعددت مواقف الحرمان وزادت حدتها فإن شخصيته ستعاني من الاضطراب والصراع، وسيظهر ذلك على أنماط سلوكه التي تجعل منه طفلاً مشكلاً.

ويذكر مور (Moore, 1966) أن هناك مجموعة من الصعوبات التي يواجهها الطفل العادي في التكيف في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر الأمهات، حيث أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات وهم في مرحلة الحضانة، وأن ٨٠% من هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات عادية، وأن ٥٠% من تلك المشكلات تعد متوسطة الدرجة أو حادة. وأن معدل ممارسة المشكلات السلوكية ينخفض في المدرسة الإبتدائية، وتبين من الدراسة أن نسبة المشكلات التي تعاني منها البنات أقل منها في حالة البنين في السنوات المتأخرة من الطفولة. والأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦-٨ سنوات من أبناء الطبقة العاملة، تبين أن الأولاد الوحيدين في الأسرة يعانون من مشكلات التكيف في المدرسة أكثر من غيرهم، وكانت المشكلات الشائعة هي: التردد في الذهاب إلى المدرسة، وذلك بسبب التدليل الزائد للطفل واعتماده على والديه، إضافة إلى مشكلات أخرى أقل حدوثا مثل التسلط والمشكلات الصحية.

ويذكر كواي وكواي (Quay & Quay, 1965) أن هناك ثلاثة أنواع من المشكلات هي: مشكلات سوء التصرف، ومشكلات شخصية، ومشكلات عدم الكفاية والنضج. أما ريتشمان (Richman, 1988) فيذكر أن هناك مجموعتين من المشكلات السلوكية المجموعة الأولى تشتمل على صعوبات التصرف كالتحدي وعدم الطاعة والعدوانية والضجر وقلة الانتباه وقلة التركيز، بينما اشتملت المجموعة الثانية على الصعوبات الانفعالية كالإحساس بالبؤس واللامبالاة والمخاوف والقلق وهذه الصعوبات بخاصة النشاط الزائد والضجر فقد يوجدان معا، أكثر شيوعا لدى البنين. وتتسم باحتمال استمرارها في الحياة المدرسية. ويرى ريتشمان (Richman) أن الأطفال الذين يعانون من أمراض بدنية مثل الربو وتليف المثانة هم أكثر عرضة للإصابة بالمصاعب والمشكلات السلوكية التي تصاحب هذه الأمراض. فالأطفال يضطرون للتأقلم مع الذهاب إلى المستشفى وتخفيض طاقاتهم والقلق على أنفسهم. إضافة إلى ذلك فإن الآباء يؤثر في طريقة تعاملهم مع أطفالهم فيكونون أكثر حزما وصرامة معهم،

كما أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات عصبية أكثر احتمالا للتعرض للمشكلات الانفعالية.

من هذا المنطلق، فإن الطفل يؤثر في أسرته كما أن الأسرة تؤثر في طفلها، من منطلق أن الأسرة نظام (محمد صوالحة ومصطفى حوامدة، ١٩٩٤). ويتضح أثر الطفل في أسرته بصفة خاصة عندما يكون معوقا. فعواقب الإعاقة والمشكلات الناجمة عنها لا تقتصر على الطفل فحسب، ولكنها تمتد إلى جميع أفراد أسرته ولكن بدرجات متفاوتة.

وتهدف الدراسة التي قام بها الين وزيجلر (Allen & Zigler, 1986) إلى الكشف عن التوافق النفسي لدى الأطفال المصابين بمرض خطير. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثان بتطبيق مقاييس نفسية لقياس النمو المعرفي والتوافق والدعابة على عينة مكونة من ٣٣ طفلا مصابا بالسرطان من الجنسين وتتراوح أعمارهم من ٥-١٠ سنوات، وعلى عينة أخرى ضابطة مكون من ٢٨ طفلا من الأطفال الأصحاء من الجنسين. وقد بينت النتائج أن الأطفال المرضى يحصلون على درجات منخفضة على مقياسين من مقاييس النمو المعرفي، وعلى مقياس التوافق، ودرجات مرتفعة على الكاريكاتيرات المضحكة، ولاسيما عندما لا يفهمون النكتة. كما تبين أن الإناث أكثر توافقا من الذكور في المجموعة الأولى.

وهدفت الدراسة التي قام بها رشاد موسى وإبراهيم الصباطي (١٩٩٣) إلى معرفة أثر تفاعل الجنس (الذكور/الإناث)، والعمر (الأكبر عمرا/الأصغر عمرا)، والخلفية الثقافية (الريف/الحضر) في بعض المشكلات السلوكية والتوافق. تكونت عينة الدارسة من مجموعتين الأولى ١٦٠ طفلا ريفيا بينهم (٤٠ طفلا صغير العمر، و٤٠ طفلة صغيرة العمر، و٤٠ طفلا كبير العمر، و٤٠ طفلة كبيرة العمر) والمجموعة الثانية تكونت من ١٦٠ طفلا حضريا بينهم (٤٠ طفلا صغير العمر، و٤٠ طفلة صغيرة العمر، و٤٠

طفلا كبير العمر، و٤٠ طفلة كبيرة العمر) وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الأطفال الإناث أكثر استظهارا للسلوكيات العدوانية والانسحابية والعدوانية السلبية، كما تبين أن الأطفال الأكبر عمرا كانوا أكثر عدوانية، وكان أطفال الريف أكثر معاناة من المشكلات السلوكية والتوافقية.

إن الإعاقة في المجتمعات الإنسانية شيء غير مرغوب فيه، وهي التي تقود عادة إلى شعور بالحرج والألم والارتباك وما إلى ذلك من الاستجابات الانفعالية غير التكيفية، ولا سيما أن الوالدين يكافحان من أجل فهم استجاباتهما لإعاقة ابنهما وليس لأجل فهم إعاقة هذا الطفل (مني الحديدي وجميل الصمادي وجمال الخطيب، ١٩٩٤).

ويذكر عدنان العتوم ومحمد المومني (١٩٩٤) أن ظاهرة الاعاقة تعد من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات الإنسانية قديمها وحديثها، وهي ظاهرة عامة تشترك فيها المجتمعات المتطورة والمتخلفة على حد سواء، ولا سيما أن تقارير منظمة الصحة العالمية لعام ١٩٧٨ تشير إلى أن نسبة الإعاقة في أي مجتمع تتراوح ما بين ٧-١٠% من مجموع السكان (فاروق الروسان، ١٩٨٩، عبد الله الخطيب، ١٩٩٢). وبالنسبة للأردن فإن حجم المشكلة مازال يفتقر إلى إحصائيات دقيقة في مجال المعوقين لصعوبة إجراء مسح شامل لذلك حيث أن معظم الدراسات المسحية التي أجريت من قبل مؤسسات الدولة الرسمية قد أعطيت تقديرات متفاوتة حول أعداد المعوقين في الأردن كان أعلاها الاستفتاء الذي أجرته وزارة التنمية الاجتماعية عام ١٩٨٩م، والذي قدرت فيه أعداد المعوقين نحو (١٣٤,٠٠٠) معوق إلا أنه بناء على تقديرات منظمة الصحة العالمية في الدول النامية فمن المتوقع أن يكون في الأردن أكثر من (٣٠٠٠٠٠) شخص معوق (عبد الله الخطيب، ١٩٩٢).

ويؤكد الباحثون (عدنان عتوم، ١٩٩٦) أن الإعاقة السمعية تعد من العوامل التي لها انعكاساتها السلبية على شخصية المعوق سمعيا وقدرته على التكيف مع المجتمع

وبالتالي نظرته إلى نفسه وقدراته على أساس معتقداته نحو إعاقته ومدى تأثيرها في حياته، ولاسيما أن قدرة الوالدين على التعايش مع المعوق سمعيا تتأثر بقدرتهما على التعايش مع الضغوط النفسية التي تنجم عن التعامل المستمر مع الابن المعوق ونظرتهما إلى طبيعة الإعاقة وأسبابها. لذلك، فإنه من المتوقع أن تتأثر العلاقات التي تسود بين الأسرة والمعوق بطبيعة الإعاقة، وأسبابها ونظرة كل من المعوق والأسرة إلى طبيعة الإعاقة واعتقادهما حول مدى مسؤليتهما عن الإعاقة ومدى تأثيرها في حياته المعوق سمعيا.

ويذكر عبد السلام الغفار ويوسف الشيخ (١٩٨٥) أن المعوق سمعيا يتميز بالإهمال والفتور في همته، وعدم ميله إلى الاختلاط أو الاندماج في أي جماعة، ويتميز أيضا بحساسيته وباعتزاله الآخرين وبالشك وإلى غير ذلك من الظواهر الاجتماعية ويعد المعوق سمعيا (الأصم) أقل توافقا من غيره، وكانت درجته منخفضة في نواحي التوافق العام والتوافق المدرسي والتوافق الاجتماعي. كما كان المعوقون سمعيا (الصم) أكثر جمودا من غيرهم من الأسوياء في بعض الأعمال، وتبين أن مستويات الطموح لديهم غير واقعية، فهي إما عالية جدا أو منخفضة جدا، ولا يقدرون على تغير مطامحهم في ضوء أدائهم. وكانت درجاتهم في اختبارات الشخصية ومقاييس التقدير تشابه إلى حد كبير درجات الأطفال الأسوياء في سمعهم. ومع ذلك، فإنهم قد يعانون من عيوب في النطق وقد يشير إليهم المدرسون على أنهم مشكلون. ومن المعروف أن المعلم الذي يراعي مشكلات الطفل المعوق ويهتم بتوجيهه حتى يستطيع التوافق بدرجة طيبة للعالم الذي يعد جزءا منه، قد يستطيع عن طريق استخدامه للأساليب والمواد السليمة أن ينمي فيه عادات طيبة ويعده من أجل مستقبل أحسن.

ويعتقد كثير من الأشخاص أن الطفل المعوق سمعيا (الأصم) غالبا ما يكون عبئا على المجتمع الذي يعيش فيه، أو أنه التحق بإحدى الوظائف فإنه لا يستطيع القيام إلا بالخدمات التي تتطلب عملا يدويا أو عملا بسيطا يأتي متأخرا في الترتيب بالنسبة

للمهن الأخرى. والمعروف، أن كثيرا من المعوقين يحققون درجة طيبة من الإشباع والرضا والتفوق في الوظائف التي يختارونها بأنفسهم، ولا سيما أن الهدف من تربية الأطفال المعوقين سمعيا (الصم) هو تنشئة شخصيات متكاملة سعيدة في علاقاتها الأسرية والاجتماعية والمهنية. ومن المعروف، أن الطفل المعوق سمعيا (الأصم) من حقه أن يشب في بيئة يستطيع فيها أن ينمي قدراته من غير إحباط، بل ينميها مع إحساس بالانتماء والأمن الذي ينبعث من مشاركة فعالة ناجمة في مختلف ألوان النشاط الفردي والجمعي.

ويؤكد الباحثون (عبد السلام الغفار ويوسف الشيخ، ١٩٨٥) أن العجز الأساسي للمعوق سمعيا (الأصم) يتمثل في ناحية الاتصال الشفوي Oral Communication، ويتوقف مدى تأثر مهارات الاتصال الشفوي إلى حد كبير على السن الذي حدث فيه الصمم، وعلى وقت اكتشافه وعلى درجته، على مدى الخدمات الخاصة ونوعها التي وفرت للشخص. فالتعرف المبكر إلى المشكلة ضروري فالطفل الذي ثقل سمعه قد يعاني قصورا أكاديميا بالغا فتنمو عنده مشكلات شخصية حادة نتيجة لعدم فهمه وسوء تصرفه في كل المواقف الأكاديمية والاجتماعية. وغالبا ما يحدث ذلك بدرجة أقل من حالة الأطفال الصم والأطفال المصابين في سمعهم بدرجة خطيرة عنه في حالة الأطفال الذين تكون إصابة سمعهم أقل ولاشك في أن توفير برامج التوجيه لجميع الأطفال المعوقين سمعيا مع مراعاة حاجاتهم الفريدة والعامة، يجب أن يتم تخطيط برامج دراسية لهؤلاء الأطفال تشتمل على القراءة واللغة ونمو النطق بهدف إعداد الطفل في سن ما قبل المدرسة بقدر الإمكان، كما يتوجب أن يشجع الوالدان على إلحاق أطفالهم المعوقين سمعيا ببرنامج دراسي معد للمرحلة التي تسبق الالتحاق بالمدرسة حتى يستطيع الأطفال أن يحققوا درجة من النضج فيستفيدون من التعليم في المجالات التي سبق لهم أن تعلموا فيها المهارات الأساسية للاتصال وعلى المدرسة أن تقوم في وقت مبكر بتحديد الأطفال ضعاف السمع حتى يتمكن تحويلهم إلى الجهات

المختصة لإجراء فحوص لسمعهم وتزويدهم بأجهزة للسمع إذا اقتضى الأمر ذلك، والتعليمات الخاصة الإضافية مثل تصحيح النطق.

ومن المعروف أن الأطفال الصم يحتاجون تعليما لمهارات الاتصال الشفوي من قبل المختصين وتأهيلهم وتوجيههم مهنيا. ويتوجب أن يعرف الطفل الأصم بأنه لا يستطيع أن يستخدم الاتصال الشفوي في جميع المواقف كالشخص السليم، لذا يتوجب أن يعرف هذا الطفل الأصم نواحي قصوره في المهارات التي تعلمها وكيف يتصرف في حدود إمكاناته، ولايجب أن يكون تعليمه على أساس ميوله وقدراته فحسب، وإنما في المجال الذي يستطيع أن ينجح فيه أيضا.

وبهدف الاهتمام بتربية المعوقين سمعيا (الصم) في الأردن فقد تم إنشاء أحد عشر مركزا للإعاقة السمعية، يستفيد منها ما يصل عدده إلى ٣٠١٥ طفلا ملتحقين بتلك المراكز ستة منها تتبع المؤسسة الرسمية والمراكز الأخرى تتبع المؤسسة التطوعية. وتقدم هذه المراكز خدمات التربية والرعاية والتأهيل للمعوقين سمعيا، حيث يصل الطالب إلى مستوى الصف السادس الأساسي، ومن ثم يتم العمل على تأهيلهم مهنيا، بالإضافة إلى التأهيل الاجتماعي، وجميع هذه المراكز نهارية، حيث يتم تأمين المواصلات لنقل الطلاب من بيتهم إلى المدارس وبالعكس، بالإضافة إلى تأمين وجبة غذاء للأطفال وكذلك تأمين الرعاية الصحية. ولا توجد إحصائية دقيقة توضح نسبة المستفيدين من خدمات هذه المراكز، إلا أن الجدير بالذكر أن قوائم الانتظار في هذه المؤسسات تقدر بالمئات، وتقدر هذه المراكز أن هناك في حدود ٤٢٥٠ حالة دون سن العشرين بحاجة إلى عناية ورعاية في مجال السمع والنطق ولا تتلقى الخدمات التعليمية أو التأهيلية (عبد الله الخطيب، ١٩٩٢).

وقد قام الباحث بمراجعة للأدب التربوي الخاص بالصعوبات التي يعاني منها المعوقون سمعيا (الصم) في مراكز الإعاقة السمعية، وكذلك ما يتعلق بالمشكلات

السلوكية التي يمارسها هؤلاء الصم – وحسب علم الباحث – لم تجر دراسات على المستوى المحلي (في الأردن) والمستوى العربي تناولت ممارسات المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المعوقين سمعيا في مراكز الإعاقة السمعية. وفي حين كانت الدراسات الأجنبية التي تناولت هذا الموضوع نادرة جدا، وفيما يلي عرض للدراسات التي عثر عليها الباحث.

قام هندنت (Hundet, 1982) بدراسة هدفت إلى تقويم الأثر العام للتدريب في تعديل السلوك لدى عينة من التلاميذ الصم متعددي الإعاقات. بينت نتائجها البرنامج التدريبي المعد لهذه الدراسة أدى إلى زيادة القدر على الكتابة المبرمجة لدى المعلمين الذين يدرسون هؤلاء التلاميذ، وأدى ذلك إلى تصحيح استخداماتهم لإجراءات تعديل السلوك تم تعميم هذه الإجراءات على الأطفال وتم تعديل الأنماط السلوكية المستهدفة.

وقام سميونز ورفاقه (Simmons, et., 1983) بدراسة هدفت إلى مراجعة الدراسات التي تناولت مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المعوقين سمعيا. أظهرت هذه الدراسة أن هناك معلومات متضاربة في نتائج الدراسات التي تمت مراجعتها، ولكن لاحظ الباحثون أن المعوقين سمعيا (الصم) كانوا بشكل عام متهورين سلوكيا ومضطرين نفسيا.

وهدفت الدراسة التي قام بإجرائها سوليفان ورفاقه (Sullivan & et al., 1992) إلى معرفة فعالية استخدام العلاج النفسي مع مجموعة مكونة من ٣٦ تلميذا يشكلون نصف مجموعة التلاميذ المعوقين سمعيا الذي لديهم مشكلات جنسية في مدرسة ذات نظام داخلي. بينت نتائجها أن هناك أثرا قويا للمعالجة النفسية في أفراد عينة الدراسة والإناث في مجالات محددة، وأن التحسن في مستوى ممارسة السلوك قد تحسن تبعا للعلاج النفسي.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت موضوع انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المعوقين سمعيا (الصم) نادرة جدا، لذلك جاءت هذه الدراسة لتتصدى لموضوع انتشار المشكلات السلوكية لدى عينة من المعوقين سمعيا في مدرسة الأمل للصم في مدينة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

انبثقت مشكلة هذه الدراسة من نتائج دراسات (محمد صوالحة، ١٩٩٣، سبيكة الخلفي، ١٩٩٣) أجريت في هذا المجال وتناولت مستوى ممارسة السلوكية لدى عينات من الأطفال الأسوياء في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية وفي مرحلة رياض الأطفال. وقد جاءت هذه الدراسة لتعرف مستوى ممارسة المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعيا (الصم) في مدرسة الأمل للصم في مدينة إربد. وبالتحديد حاول الباحث في هذه الدراسة أن يتعرف مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الصم الذكور والإناث في المراحل الدراسية المختلفة الملتحقين في معهد الأمل للصم. وبالتحديد فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ــ هل ثمة فروق ذات دلالة في مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذكور والإناث في مدرسة الأمل للصم حيث يمكن إرجاع هذه الفروق إلى جنس التلميذ؟

٢ ــ هل ثمة فروق ذات دلالة في مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذكور والإناث في مدرسة الأمل للصم حيث يمكن إرجاع هذه الفروق إلى عمر التلميذ؟

٣ ـ هل ثمة فروق ذات دلالة في مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذكور والإناث في مدرسة الأمل للصم حيث يمكن إرجاع هذه الفروق إلى التفاعل بين جنس التلميذ وعمره؟

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله بالبحث وهو التعرف إلى مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذكور والإناث في معهد الأمل للصم في مدينة إربد. لذلك تعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في اهتمامها بهذه الشريحة من الأطفال ولا سيما أنه – حسب علم الباحث – لا توجد دراسات تناولت هذا الموضوع بالبحث على المستويين المحلي والعربي.

وتعد هذه الدراسة مهمة على المستويين النفسي والتربوي لأنها تلقي الضوء على جانب مهم من جوانب العملية التربوية لدى الأطفال الصم لتكون بمثابة تغذية راجعة لمتخذي القرار الإداري التربوي والتنموي في وزارة التربية التعليم ووزارة التنمية الاجتماعية.

ويرى الباحث أن دراسة تتناول مستوى ممارسة المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعيا (الصم) تعد ذات أهمية كبيرة، لما قد تضيفه من معلومات جديدة حول سيكولوجية الأطفال المعوقين سمعيا، ويتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تهدف تعرف الجوانب السيكلوجية الأخرى لشخصية المعوق سمعيا (الأصم) لدى عينات أخرى في الأردن.

فروض الدراسة:

١ـ لا فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) لدى أفراد عينة الدارسة في مدى انتشار المشكلات السلوكية النفسية والاجتماعية تعزى لجنس المعوق سمعيا (الأصم).

٢ــ لا فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) لدى أفراد عينة الدراسة في مدى انتشار المشكلات السلوكية النفسية والاجتماعية تعزى لعمر المعوق سمعيا (الأصم).

٣ــ لا فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) لدى أفراد عينة الدراسة في مدى انتشار المشكلات السلوكية النفسية والاجتماعية تعزى للتفاعل بين جنس المعوق سمعيا (الأصم) وعمره.

محددات الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على الأطفال المعوقين سمعيا (الصم) الذين أجابت عنهم الهيئة التدريسية في مدرسة الأمل للصم في مدينة إربد التابعة لمديرية التنمية الاجتماعية.

كما أن الدراسة محددة بمتغيراتها وهي جنس الأصم وعمره، وكذلك بأداة القياس المستخدمة وهي من إعداد الباث مستفيدا من المقياس الذي أعده خالد أبو شهاب(١٩٨٥).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٠١) تلميذا وتلميذة (٥٨ ذكورا، و٤٣ إناثا) من التلاميذ المعوقين سمعيا (الصم) الملتحقين بمدرسة الأمل للصم التابعة لمديرية التنمية الاجتماعية في محافظة اربد وهؤلاء هم جميع التلاميذ الذين تمت مراقبتهم بدقة ولم يتغيبوا في فترة تطبيق الدراسة. وقد تراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٨ سنة بمتوسط حسابي مقداره ١٣,٢سنة.

كما كانت وظائف آبائهم متقاربة تراوحت بين العطل عن العمل والعمل البسيط كما كانت المستويات التعليمية لآبائهم متقاربة تراوحت بين الأساسية والتعليم الثانوي وكذلك الحال بالنسبة لأمهاتهم حيث كن ربات بيوت أو يعملن أعمالا بسيطة كما كانت

ثقافتهن ما بين الابتدائية والثانوية. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والعمر.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والعمر

الجنس	العمر		المجموع
	أقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
ذكور	١٨	٢٥	٤٣
إناث	٣١	٢٧	٥٨
المجموع	٤٩	٥٢	١٠١

أداة الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية استبانة قام بأعدادها، وقد استفاد من الأداة التي أعدها خالد أبو شهاب (١٩٨٥) وذلك لمعرفة مدى انتشار ا لمشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذكور والإناث المعوقين سمعيا الملتحقين بمدرسة الأمل للصم في مدينة إربد التابعة لمديرية التنمية الاجتماعية وذلك من وجهة نظر الهيئة التدريسية في هذه المدرسة الملحق رقم (٢).

تتكون الاستباهنة من (١٠٠) فقرة، تمثل كل منها مشكلة سلوكية، وهذه الفقرات موزعة على أربعة أبعاد، تمثل أنواع المشكلات السلوكية بواقع (٢٥) فقرة لكل بعد، وهذه الأبعاد هي:

١ــ المشكلات السلوكية الشخصية التحصيلية: الأنماط السلوكية التي تتصل بالأفراد أنفسهم وتؤثر في تحصيلهم الأكاديمي بشكل مباشر.

٢ـ المشكلات السلوكية الشخصية الانضباطية: الأنماط السلوكية التي تتصل بالفرد نفسه ولا تؤثر في تحصيله الأكاديمي بشكل مباشر.

٣ـ المشكلات السلوكية الاجتماعية التحصيلية: الأنماط السلوكية التي تتصل بعلاقة الفرد بالآخرين وتؤثر في تحصيلة الأكاديمي بشكل مباشر.

٤ـ المشكلات السلوكية الاجتماعية الانضباطية: الأنماط السلوكية التي تتصل بعلاقة الفرد بالآخرين وتؤثر في الضبط الصفي ولا تؤثر في تحصيله الأكاديمي بشكل مباشر.

وقد أعطيت الأوزان التالية لاستجابات المعلمات على الاستبانة على النحو التالي:

لا تحدث = صفرا تحدث أحيانا =١ تحدث دائما=٢

وقد تم التحقق من صدق هذه الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد والتوجيه، حيث أجمعوا على ملاءمتها لغايات الدراسة الحالية، ثم قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة محدودة، وحسب معامل الاتساق الداخلي الأداة (كروبناخ ألفا) فكان =٠,٩٦ بينما كان بالنسبة للأبعاد الأربعة على النحو التالي: ٠,٨٧ للبعد الخاص بالمشكلات السلوكية الشخصية التحصيلية. و ٠,٩١ للبعد الخاص بالمشكلات السلوكية الشخصية الانضباطية و ٠,٨٨ للبعد الخاص بالمشكلات السلوكية الاجتماعية التحصيلية، و ٠,٩٠ للبعد الخاص بالمشكلات السلوكية الاجتماعية الانضباطية. وحسب معامل الثبات يساوي ٠,٨٢ وعدت هذه المعاملات ملائمة لغايات الدراسة الحالية.

إجراءات الدارسة:

قام الباحث بتوزيع الاستبانة المعدة لغايات الدراسة لمعرفة مدى انتشار المشكلات السلوكية النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ الذكور والإناث في مدرسة الأمل للصم أفراد عينة الدراسة التابعة لمديرية التنمية الاجتماعية في محافظة اربد بالمملكة

الأردنية الهاشمية. وقام الباحث بتدريب المعلمات على كيفية الاستجابة على فقرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (×) أمام الفقرة تحت المستوى المناسب من حدوث المشكلة، وطلب إليهن مراقبة سلوك التلاميذ خلال الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٧، والإجابة عن فقرات الاستبانة من خلال المراقبة أو تذكر المواقف المختلفة المتعلقة بهذه المشكلات خلال الفصل الدراسي المنتهي. ثم قام الباحث بحساب مجموع العلامات والوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة في الأداة ولكل بعد من أبعاد الأداة الأربعة.

تصميم الدراسة:

كان المتغيران المستقلان في هذه الدراسة هما: جنس التلميذ (ذكرا، أنثى)، والعمر (دون العاشرة، أكثر من العاشرة). أما المتغير التابع فكان مدى انتشار المشكلات السلوكية ضمن الأبعاد الأربعة في الاستبانة.

المعالجة الإحصائية:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذكور والإناث الصم الملتحقين بمعهد الأمل للصم التابع لمديرية التنمية الاجتماعية بمحافظة إربد وتأثر ذلك بالجنس والعمر لدى أفراد عينة الدراسة.

لذلك فقد استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لاختبار فروض الدراسة.

النتائج:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ الذكور والإناث الصم في مدرسة الأمل للصم.

وقام الباحث لتحقيق هذا الهدف بتطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية للمشكلات السلوكية على الأداة ككل وعلى الأبعاد

الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعات المختلفة واستخدم تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لاختبار فروض الدراسة.

وكانت النتائج على النحو التالي:

١ــ النتائج المتعلقة بأثر جنس التلميذ وعمره والتفاعل بينهما في مدى انتشار المشكلات السلوكية النفسية والاجتماعية بشكل عام لدى أفراد عين الدراسة.

٢ــ النتائج المتعلقة بأثر جنس التلميذ وعمره والتفاعل بينهما في مدى انتشار المشكلات السلوكية الشخصية التحصيلية لدى أفراد عينة الدراسة.

٣ــ النتائج المتعلقة بأثر جنس التلميذ وعمره والتفاعل بينهما في مدى انتشار المشكلات السلوكية الشخصية الانضباطية لدى أفراد عينة الدراسة.

٤ــ النتائج المتعلقة بأثر جنس التلميذ وعمره والتفاعل بينهما في مدى انتشار المشكلات السلوكية التحصيلية الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

٥ــ النتائج المتعلقة بأثر جنس التلميذ وعمره والتفاعل بينهما في مدى انتشار المشكلات السلوكية الاجتماعية الانضباطية لدى أفراد عينة الدراسة.

٦ــ النتائج المتعلقة برصد أهم المشكلات في كل بعد من الأبعاد الأربعة في أداة القياس.

١ــ النتائج المتعلقة بأثر جنس التلميذ وعمره والتفاعل بينهما في مدى انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية النفسية والاجتماعية لمجموعتي جنس التلميذ (ذكورا، وإناثا) ومجموعتي العمر (أقل من ١٠ سنوات)، والمجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ والعمر، ويبين الجدول رقم (٢) هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي العمر ومجموعات الخلايا الناتجة عنا لتفاعل بين جنس التلميذ وعمره

الجنس		العمر		الكلي
		أقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
ذكر	$\overline{س}$	٨٠,٣٣	٥٩,٠٤	٦٧,٩٥
	ع	٤٣,٣٧	٢٧,٢٤	٣٦,٠٣
	ن	(١٨)	(٢٥)	(٤٣)
أنثى	$\overline{س}$	٧٠,٥٥	٣٦,١٩	٥٤,٥٥
	ع	٢٩,٠٨	٢٤,٧٩	٣٢,٠٠
	ن	(٣١)	(٢٧)	(٥٨)
الكلي	$\overline{س}$	٧٤,١٤	٤٧,١٧	٦٠,٢٦
	ع	٣٤,٨٩	٢٨,٢٠	٣٤,٢٦
	ن	(٤٩)	(٥٢)	(١٠١)

حيث أن:

س= المتوسط الحسابي، ع= الانحراف المعياري، ن= عدد أفراد العينة.

ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي جنس التلميذ، ومتوسطي مجموعتي عمر التلميذ، ومتوسطات مجموعات الخلايا أي التفاعل بينهما، أجرى الباحث تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، حيث يبين الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمشكلات السلوكية النفسية والاجتماعية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي العمر، ومجموعات التفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
جنس التلميذ	٦٨٣٤,٥١١	١	٦٨٣٤,٥١١	*٧,٢٧٥	٠,٠٠٠٨
عمر التلميذ	٢٠٧٤٩,٣٢١	١	٢٠٧٤٩,٣٢١	*٢٢,٠٨٨	٠,٠٠٠
التفاعل بينهما	١٠٣٦,٢١٩	١	١٠٣٦,٢١٩	١,١٠٣	٠,٢٩٦
الخطأ	٩١١٢٢,٧١١	٩٧	٩٣٩,٤٠٩		
الكلي	١١٧٣٤,٣٠٧	١٠٠	١١٧٣,٤٣٣		

$*\alpha = ٠,٠٥$

يتبين من الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين للمشكلات السلوكية تعزى للجنس ولصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين للمشكلات السلوكية تعزى لعمر التلميذ الأصم لصالح من هم أقل من عشر سنوات، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمشكلات السلوكية تعزى لأثر التفاعل بين الجسن والعمر لدى أفراد عينة الدراسة الصم.

٢- النتائج المتعلقة بأثر جنس التلميذ وعمره والتفاعل بينهما في مدى انتشار المشكلات السلوكية الشخصية التحصيلية لدى أفراد عينة الدراسة.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الشخصية التحصيلية لمجموعتي الجنس ومجموعتي عمر التلميذ والمجموعات داخل الخلايا أي

التفاعل بين جنس التلميذ وعمره.

ويبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة لمجموعتي جنس التلميذ وعمره ومجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ وعمره.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة للمشكلات الشخصية التحصيلية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي عمره ومجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ وعمره

الجنس		العمر		الكلي
		أقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
ذكر	س̄	٢١,٧٢	١٩,٤٨	٢٠,٤٢
	ع	١٠,١٤	٨,٢٥	٩,٠٥
	ن	(١٨)	(٢٥)	(٤٣)
أنثى	س̄	٢٠,٧٤	١٥,٨٩	١٨,٤٨
	ع	٩,٥٨	٧,٠٠	٨,٧٥
	ن	(٣١)	(٢٧)	(٨٥)
الكلي	س̄	٢١,١٠	١٧,٦٢	١٩,٣١
	ع	٩,٧٠	٧,٧٦	٨,٨٩
	ن	(٤٩)	(٥٢)	(١٠١)

حيث أن س= المتوسط الحسابي، ع الانحراف المعياري، ن= عدد أفراد العينة.

ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي جنس التلميذ، ومتوسطي مجموعتي عمر التلميذ، ومتوسطات مجموعات الخلايا أي التفاعل بينهما، أجرى الباحث تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، حيث يبين الجدول رقم (٥) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الشخصية التحصيلية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي العمر، ومجموعات التفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
جنس التلميذ	١٣٦,٩٩٥	١	١٣٦,٩٩٥	١,٧٩٤	٠,١٨٤
عمر التلميذ	٣٥١,١٤٦	١	٣٥١,١٤٦	*٤,٥٩٨	٠,٠٣٥
التفاعل بينهما	٤١,٣٤٩	١	٤١,٣٤٩	٠,٥٤١	٠,٤٦٤
الخطأ	٧٤٠٨,٤٥٣	٩٧	٧٦,٣٧٦		
الكلي	٧٨٩٣,٤٨٥	١٠٠	٧٨,٩٣٥		

*α = ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين للمشكلات السلوكية الشخصية التحصيلية تعزى لأثر عمر التلميذ ولصالح التلاميذ الأقل عمرا. في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين للمشكلات السلوكية الشخصية التحصيلية تعزى لأثر الجنس أو التفاعل بين الجنس وعمر التلميذ.

٣- النتائج المتعلقة بأثر جنس التلميذ وعمره والتفاعل بينهما في مدى انتشار المشكلات السلوكية الشخصية الانضباطية لدى أفراد عينة الدراسة.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية الشخصية الانضباطية لمجموعتي جنس التلميذ، ومجموعتي عمر التلميذ، ومجموعات التفاعل بينهما. ويبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة للمشكلات السلوكية الشخصية والانضباطية لمجموعتي جنس التلميذ وعمره ومجموعات التفاعل بينهما.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة للمشكلات السلوكية الشخصية الانضباطية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي عمره داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ وعمره

الجنس		العمر		الكلي
		أقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
ذكر	س̄	١٨,٦١	١١,٣٦	١٤,٤٠
	ع	١١,٤١	٧,٥٨	٩,٩٣
	ن	(١٨)	(٢٥)	(٤٣)
أنثى	س̄	١٥,٢٩	٦,١٥	١١,٠٣
	ع	٨,٦٥	٦,٣٤	٨,٨٨
	ن	(٣١)	(٢٧)	(٥٨)
الكلي	س̄	١٦,١٥	٨,٦٥	١٢,٤٧
	ع	٩,٧٧	٧,٣٨	٩,٤٤
	ن	(٤٩)	(٥٢)	(١٠١)

حيث أن س= المتوسط الحسابي، ع= الانحراف المعياري= عدد أفراد العينة.

ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي جنس التلميذ، ومتوسطي مجموعتي عمر التلميذ، ومتوسطات مجموعات الخلايا أي التفاعل بينهما، أجرى الباحث تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، حيث يبين الجدول رقم (٧) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمشكلات السلوكية الشخصية الانضباطية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي عمره، ومجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ وعمره.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى ادلالة
جنس التلميذ	٤٥٦,٤٨٩	١	٤٥٦,٤٨٩	*٦,٤٣٦	٠,٠١٣
عمر التلميذ	٣٥١,١٤٦	١	١٧٣٤,٦٨٥	*٢٤,٤٥٨	٠,٠٠٠
التفاعل بينهما	٤١,٣٤٩	١	٢١,٦٩٣	٠,٣٠٦	٠,٥٨٢
الخطأ	٦٨٧٩,٨٣٢	٩٧	٧٠٩٢٦		
الكلي	٨٩١٥,١٢٩	١٠٠	٨٩,١٥١		

*α = ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين للمشكلات السلوكية الشخصية الإنضباطية تعزى لأثر جنس التلميذ ولصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي عمر التلميذ ولصالح

الأقل عمرا، في حين لا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ وعمره.

٤- النتائج المتعلقة بأثر جنس التلميذ وعمره والتفاعل بينهما في مدى انتشار المشكلات السلوكية الاجتماعية التحصيلية.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية الاجتماعية التحصيلية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي عمر التلميذ، ومجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ وعمره. ويبين الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة للمشكلات الاجتماعية التحصيلية لمجموعتي جنس التلميذ وعمره.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة للمشكلات السلوكية الاجتماعية التحصيلية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي عمر التلميذ ومجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ وعمره وعدد أفراد العينة.

الجنس		العمر		الكلي
		أقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
ذكر	$\bar{س}$	٢٠,٠٦	١٥,٣٦	١٧,٣٣
	ع	١١,٩٩	٧,٤٤	٩,٧٦
	ن	(١٨)	(٢٥)	(٤٣)
أنثى	$\bar{س}$	١٧,٥٨	٨,٦٧	١٣,٤٣
	ع	٧,٢٩	٦,٦٥	٨,٢٦
	ن	(٣١)	(٢٧)	(٥٨)
الكلي	$\bar{س}$	١٨,٤٩	١١,٨٨	١٥,٠٩
	ع	٩,٢٥	٧,٧٥	٩,٠٩
	ن	(٤٩)	(٥٢)	(١٠١)

حيث أن س= المتوسط الحسابي، ع= الانحراف المعياري، ن= عدد أفراد العينة.

ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي جنس التلميذ، ومجموعتي عمر التلميذ، ومجموعات الخلايا الناتجة عن التفاعل بين هذين المتغـــيرين، أجـــرى الباحث تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، حيث يبين الجدول رقم (٩) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمشكلات السلوكية الاجتماعية التحصيلية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي عمر التلميذ ومجموعات التفاعل بين جنس التلميذ وعمره.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
جنس التلميذ	٥٤٣,٣٥٣	١	٥٤٣,٣٥٣	*٨,٠٨٦	٠,٠٠٠٥
عمر التلميذ	١٢٦٩,٤٦٦	١	١٢٦٩,٤٦٦	*١٨,٨٩٧	٠,٠٠٠
التفاعل بينهما	١٠٧,٩٤٧	١	١٠٧,٩٤٧	١,٦٠٧	٠,٢٠٨
الخطأ	٦٥١٦,٢٥٣	٩٧	٦٧,١٧٨		
الكلي	٨٢٦٨,١٩٨	١٠٠	٨٢,٦٨٢		

$*\alpha = ٠,٠٥$

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لممارسة المشكلات السلوكية الاجتماعية التحصيلية لمجموعتي جنس التلميذ لصالح الذكور، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي عمر التلميذ لصالح التلاميذ الصم الأقل عمراً. أما فيما يتعلق بالتفاعل لا فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية المجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ وعمره.

٥- النتائج المتعلقة بأثر جنس التلميذ وعمره والتفاعل بينهما في مدى انتشار المشكلات السلوكية الاجتماعية الانضباطية.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية الاجتماعية الانضباطية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي عمر التلميذ، ومجموعات التفاعل بين جنس التلميذ وعمره ويبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة للمشكلات السلوكية الاجتماعية الانضباطية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي عمره ومجموعات التفاعل بينهما.

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة للمشكلات السلوكية الاجتماعية الانضباطية لمجموعتي جنس التلميذ ومجموعتي عمر التلميذ ومجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بينهما

الجنس		العمر		الكلي
		أقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
ذكر	س̄	١٩,٩٤	١٢,٨٤	١٥,٨١
	ع	١٢,٢٨	٨,٤٦	١٠,٧٠
	ن	(١٨)	(٢٥)	(٤٣)
أنثى	س̄	١٦,٩٤	٥,٤٨	١١,٦٠
	ع	١٠,٢١	٦,٦٢	١٠,٤٠
	ن	(٣١)	(٢٧)	(٥٨)
الكلي	س̄	١٨,٠٤	٩,٠٢	١٣,٤٠
	ع	١٠,٩٩	٨,٣٦	١٠,٦٨
	ن	(٤٩)	(٥٢)	(١٠١)

حيث أن س = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري، ن = عدد أفراد العينة.

ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي جنس التلميذ، ومجموعتي عمر التلميذ، ومجموعات الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ وعمره، أجرى الباحث تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، حيث يبين الجدول رقم (١١) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمشكلات السلوكية الاجتماعية الانضباطية لمجموعتي جنس التلميذ، ومجموعتي عمر التلميذ ومجموعات التفاعل بين جنس التلميذ وعمره

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
جنس التلميذ	٩٦١,٢٢١	١	٩٦١,٢٢١	*٧,٨٣٩	٠,٠٠٦
عمر التلميذ	٢٣,٦,٧١٢	١	٢٣,٦,٧١٢	*٢٦,١٦١	٠,٠٠٠
التفاعل بينهما	١١٤,٧٦٢	١	١١٤,٧٦٢	١,٣٠٢	٠,٢٥٧
الخطأ	٨٥٥٢,٩١٦	٩٧	٨٨,١٧٤		
الكلي	١١٤١٢,١٥٨	١٠٠	١١٤,١٢٢		

*α = ٠,٠٥

يتبين من النتائج في الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي جنس التلميذ لصالح الذكور، وكذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي عمر التلميذ لصالح مجموعة التلاميذ الأقل عمرا. في حين لا فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين جنس التلميذ وعمره.

٦- النتائج المتعلقة برصد أهم المشكلات في كل بعد من الأبعاد الأربعة في أداة القياس:

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مشكلة من المشكلات في كل بعد من الأبعاد الأربعة المكونة لأداة الدراسة، وتم ترتيبها تنازليا، وذلك لرصد أهم المشكلات في كل بعد من هذه الأبعاد الأربعة، حيث يبين الملحق رقم (١) المشكلات في كل بعد مرتبة تنازليا في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عليها.

مناقشة النتائج:

١- اختبار أثر المعوق سمعيا (الأصم):

يتبين من الجداول ذات الأرقام (٣، ٧، ٩، ١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة في ممارسة المشكلات السلوكية بشكل عام في المقياس الكلي، وكذلك في حالات المشكلات السلوكية الشخصية الانضباطية، والمشكلات السلوكية الاجتماعية الانضباطية، والمشكلات السلوكية الاجتماعية التحصيلية، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور، في حين يتبين من النتائج في الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة في ممارسة المشكلات السلوكية الشخصية التحصيلية.

ويلاحظ أن هذه الدراسة تتفق مع دراسات (Richman, 1988)، شيفر وميلمان، ١٩٨٩، سبيكة الخليفي، ١٩٩٤) حيث أظهرت نتائجها أن الكثير من المشكلات السلوكية والصعوبات هي أكثر شيوعا لدى البنين منها لدى البنات. في حين بينت نتائجها دراسات أخرى (محمد سلامة، ١٩٨٩،محمد آدم، ١٩٨٢) أن هناك تساويا أو

لا فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث. ويمكن تفسير هذه النتائج من منطلق أن الذكور يميلون إلى ممارسة السلوك الصاخب في اللعب والأنشطة الأخرى عند مقارنتهم بالإناث (ميللر، ١٩٨٧) كما أنهم يمتازون عن الإناث بكثرة الحركة والقوة، إضافة إلى أن المجتمع لا يضع قيودا على سلوك الذكور مثل ما يضع على سلوك الإناث، فغالبا ما نلاحظ أن الأولاد يتم تشجيعهم على ممارسة بعض الأنماط السلوكية التي ربما تعاقب عليها البنات إذا قمن بها، كالعدوان الجسدي على الآخرين، كما أن الأسرة تشجع أبناءها الذكور على ممارسة أوجه النشاط التي تحتاج إلى كثرة الحركة والقوة والخشونة، في حين تشجع الفتيات على ممارسة أوجه النشاط التي تتسم بالهدوء، ولا تحتاج إلى جهد كبير، وبالتالي فمن المؤكد أن طبيعة الطفل تتأثر بمتغير مهم وهو ما اعتاد الطفل على ممارسة أنماط سلوكية تؤثر في طبيعة سلوكه بشكل كامل. (ميخائيل أسعد وزميله،١٩٨٢).

٢- اختبار أثر عمر المعوق سمعيا (الأصم):

يتبين من الجداول ذات الأرقام (٣، ٥، ٧، ٩، ١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي (أقل من ١٠ سنوات) أفراد عينة الدراسة في ممارسة المشكلات السلوكية في جميع الحالات ولصالح المعوقين سمعيا (الصم) ذوي الأعمار أقل من ١٠ سنوات.

وتتعارض تفسير هذه النتائج مع ما جاء في دراسة خالد أبو شهاب (١٩٨٥) من أن الانتشار الأكبر للمشكلات السلوكية يكون لدى الأكبر سنا من منطلق أن الفرد الأكبر سنا يكون أكثر ميلا إلى تكوين صداقات وعلاقات مقارنة بالأصغر سنا في عينة الدراسة، وهذا ما يدفعه إلى ممارسة المشكلات السلوكية بشكل أكبر مقارنة بالآخرين الأصغر سنا من أفراد عينة الدراسة، كما تختلف هذه الدراسة بهذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى Brody, et, Mcewan, et al., 1987) al., 198; Hirsch &

Ropki, 1987; Guidubaldi, 1986 محمد عبد الرحمن، ١٩٨٩، سبيكة الخليفي، ١٩٩٤) بينت نتائجها أن الأكبر سنا هم أكثر معاناة من المشكلات السلوكية والصعوبات من الأصغر سنا. في حين تتفق هذه الدراسة في هذه النتائج مع دراسات أخرى (رشاد موسى وإبراهيم الصباطي، ١٩٩٣، محمد صوالحة، ١٩٩٣) بينت أن الأصغر سنا هم أكثر ممارسة للمشكلات السلوكية.

ويمكن تفسير هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من منطلق أن المعوقين سمعيا الأكبر سنا يتسمون بالوعي النسبي أكثر إذا تمت مقارنتهم مع أطفال المجموعة الأقل سنا، وبالتالي فإن الأكبر سنا يكونون أكثر انضباطا والتزاما بأنظمة المدرسة ممن هم أقل سنا.

٣- أثر التفاعل بين الجنس والعمر لدى المعوق سمعيا (الأصم):

يتبين من الجداول ذات الأرقام (٣، ٥، ٧، ٩، ١١) أن لا فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين الجنس والعمر في ممارسة المشكلات السلوكية في المقياس ككل وفي المقاييس الأربعة الفرعية.

التوصيات

استنادا إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة فإن الباحث يقترح إجراء دراسات تتناول مدى انتشار المشكلات السلوكية لدى عينات أخرى من المعوقين، وذلك بهدف تقديم المزيد عن الظاهرة إلى المربين ووكلاء التنشئة الاجتماعية الذين يعملون في المؤسسات التي تعنى بالمعوقين.

المراجع

- خالد أبو شهاب. مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة اليرموك. إربد – الأردن (١٩٨٥).

- رشاد موسى، وإبراهيم الصباطي. دراسة مقارنة بني طفل القرية وطفل المدينة في المشكلات السلوكية والتوافقية. مجلة مركز البحوث التربوية – جامعة قطر، قطر، العدد الرابع، السنة الثانية ص ٣٥-١٠٦، (١٩٩٣).

- سبيكة الخليفي. المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية – جامعة قطر، قطر، العدد السادس السنة الثالثة، ص ص ١١-٥٦، (١٩٩٤).

- سوزانا ميللر. سيكولوجية اللعب (ترجمة حسن عيسى)، عالم المعرفة، (١٩٨٧).

- شيفر، شارلز، وميلمان، هوارد. مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها (نسيمة داود، ونزيه حمدي، مترجمان). منشورات الجامعة الأردنية: عمان – الأردن، (١٩٨٩)

- عبد السلام عبد الغفار، ويوسف الشيخ. سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة. دار النهضة العربية: القاهرة – مصر، (١٩٨٥).

- عبد الله الخطيب. الفئات الخاصة من الأطفال. ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الوطني للطفولة، وزارة التخطيط: عمان – الأردن، (١٩٩٢).

- عدنان العتوم، ومحمد المومني. تأثير أسباب الإعاقة والوضع الاجتماعي ومكان السكن في مفهوم الذات للمعوقين حركيا في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد السادس، السنة الثالثة، ص ص ٨١-١٠٠، (١٩٩٤).
- عدنان العتوم. الآثار النفسية للإعاقة البصرية. دراسة حالة لعشيرة أردنية. المجلة العربية للطب النفسي اتحاد الأطباء النفسيين العرب: عمان – الأردن، المجلد ٧، العدد ٢، ص ص ١٨٦-١٩٧ (١٩٩٦).
- فاروق الروسان. سيكلوجية الأطفال غير العاديين جمعية عمال المطابع التعاونية: عمان – الأردن، (١٩٨٩).
- محمد آدم. المرأة بين البيت والعمل.دار المعارف: القاهرة – مصر، (١٩٨٢).
- محمد سلامة. المشكلات السلوكية للتلميذ في دولة قطر «دراسة وصفية نمائية» مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر ص ٢١٧-٢٦٤، (١٩٨٩).
- محمد صوالحة. ومصطفى حوامدة. أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة. دار الكندي للنشر والتوزيع: إربد الأردن، (١٩٩٤).
- محمد صوالحة. مستوى ممارسة المشكلات السلوكية لدى الطلبة الذكور في المدارس المؤنثة والمدارس المذكرة من وجهة نظر هيئات التدريس فيها. أبحاث اليرموك، المجلد التاسع، العدد الرابع، ص ص ٣٦٧-٣٩٣، جامعة اليرموك: إربد – الأردن، (١٩٩٣).

- منى الحديدي، وجميل الصمادي، وجمال الخطيب. الضغوط التي تتعرض لها أسر الأطفال المعوقين. دراسات، المجلد (٢١) أ، العدد الأول، ص ص ٧-٣٣، الجامعة الأردنية: عمان – الأردن، (١٩٩٤).
- ميخائيل أسعد، ومالك مخول. مشكلات الطفولة والمراهقة. دار الأفاق الجديدة: بيروت – لبنان (١٩٨٢).

References:

- Allen, L. and Zigler, E. (1986). Psychological adjustment of seriously ill children. Journal of the American Academy of Child Psychiatry. 25,708-712.
- Brody, G. H.; Stoneman, Z., and Burke, M. (1987). Family system and individual child correlates of sibling behavior. American Journal of Orthopsychiatry. 57, 561-569.
- Guidubaldi, J. (1986). The role of selected family environment factors in children's post-divorce adjustment. Special issue: The single parent family. Family Relations: Journal of Applied Family and Child Studies, 35, 141-lsl.
- Hirch, B., and Ropkin, B. (1987) The transition to junior high school: A longitudinal study to self-esteem, psychological symptomatology, school life and social support. Special issue: Schools and Development. Child Development, 58-1235-1243.
- Hundent, J. (1982). Training Teachers in Generalized Writing of Behavior Modification Programs for Multihandicaped Deaf Children. Journal of Applied Behavior Analysis. 15, 111-122.
- Mcewan, L.; Costello, C.; and Taylor, P. (1997). Adjustment to infertility. Journal of Abnormal Psychology. 96, 106-116.
- Moore, t. (1966). Difficulties of the Ordinary Child in Adjusting to Primary School. J. of Child Psychology 7, 17-38.

- Quay, H., and Quay, L. (1965). Behavior Problems in Early Adolescence. Child Development. 36.
- Richman, N. (1988). Overview of Behavior and Emotional Sons, Ltd. : New York.
- Simmons, J. & Others (1983). A Review and Analysis of the Research on the Prevalence of Behavior Problem in Deaf Children. Journal Special Education. 19, 59-65.
- Sullival, P.; and Others (1983). The Effects of Psychotherapy on Behavior Problems of Sexual Abused Deaf Children. Child-âbuse-and-Neglect: The International Journal. 16-297-307.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٨/١/١٣

علاقة الدافعية بدبلوم التأهيل التربوي بمتغيري الجنس والجامعة

(دراسة ميدانية لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث)

د. علي نحيلي
كلية التربية ـــ جامعة دمشق

ملخص

تتناول دراستنا مفهوم الدافعية نحو الدراسة بدبلوم التأهيل التربوي وعلاقتها بمتغيري الجنس والجامعة لدى الطلبة في كلية التربية بجامعة دمشق، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة البعث، نظراً لتأثيرها البالغ في تحسين العملية التعليمية، وتطوير إمكانات معلم المستقبل.

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة وعولجت المتغيرات المدروسة وفق هذا المنهج.

تضمنت الدراسة النظرية للبحث:

تحديد المشكلة ـــ الأهداف ـــ الفرضيات التي انطلق منها، كما تضمنت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، وتعريف المصطلحات إجرائياً، ولمحة عن عينة البحث وأدواته وحدوده. أما الدراسة الميدانية فقد تضمنت الدراسة الاستطلاعية والأساسية للبحث، والمعاملات العلمية للمقياس، وثبات المقياس، والنتائج الإحصائية للبحث.

شملت عينة البحث على (٢٥٤) طالباً وطالبةً ضمن مجموعتين اختيروا بالطريقة العشوائية.

- المجموعة الأولى: تألفت من (١٦٩) طالباً وطالبةً، منهم (٨٤) ذكوراً و (٨٥) إناثاً من كلية التربية بجامعة دمشق.
- المجموعة الثانية: تألفت من (٨٥) طالباً وطالبةً منهم، (٣٠) ذكوراً و (٥٥) إناثاً من كلية الآداب بجامعة البعث.

استخدم في معالجة النتائج القوانين الإحصائية التالية: معامل بيرسون – قانون كاي مربع – النسب المئوية.

أداة البحث:

تم بناء استبانة تألفت من (٥٥) عبارةً، وزعت إلى (٩) محاور، وتدرجت الإجابات على عبارة الاستبانة وفق ما يلي: موافق جداً – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق أبداً.

طبقت الدراسة الاستطلاعية في بداية شهر تشرين الثاني، والدراسة في بداية شهر كانون الأول للعام الدراسي (١٩٩٦ – ١٩٩٧) على عينتي الدراسة في الجامعتين، وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة بين الدافعية للدراسة بدبلوم التأهيل التربوي والجنس والجامعة والمحيط الذي يحيط بالدارسين، حيث لوحظ أن دافعية الإناث في الجامعتين في المرتبة الأولى كانت من أجل تحسين كفاءتهن التدريسية. أما بالنسبة للذكور فيعود إلى الرغبة في رفع درجة ثقافتهم. وفيما يتعلق بإناث البعث ودمشق كل منهما على انفراد نلاحظ أن دافع إناث البعث هو بالدرجة الأولى يعود إلى تحسين كفاءتهن التدريسية. في حين إناث دمشق من أجل رفع مستواهن الثقافي. وبخصوص دافعية ذكور دمشق والبعث فنلاحظ بالنسبة لذكور دمشق تعود بالدرجة الأولى لرفع مستواهم الثقافي. في حين ذكور البعث أكدوا أن دافعيتهم ترجع إلى طموحهم للحصول على درجات علمية عالية.

من مقترحات البحث:

تقصي العوامل والمتغيرات التي يمكن أن تسهم في زيادة درجة الدافعية للدراسة بدبلوم التأهيل التربوي لدى الطلبة في جامعات القطر العربي السوري، ووضع أسس جديدة لعملية القبول الجامعي، والقبول بدبلوم التأهيل التربوي باستخدام اختبارات نفسية لقياس قابلية المتقدمين للدراسة بالدبلوم، وإجراء دراسات أُخَر تتناول الدافعية مع متغيرات جديدة.

١– مقدمة:

لعل من أبرز خصائص الكائن البشري قدرته المستمرة على التعلم من المهد إلى اللحد، وهذا التعلم قد يحدث إما بصورة عرضية، أو بصورة مقصودة ناجمة عن سلوك هادف ومدفوع بدوافع معينة (منصور، ١٩٩٣).

فإذا خطط الإنسان بنفسه للحصول على التعلم فمعنى ذلك أنه راغب فيه مدفوع إليه، أي أنه يمتلك الدافعية الضرورية لمباشرته أما إذا خطط له وأريد منه تحقيق أهداف معينة فقد لا يكون بالضرورة متحمساً لما يفعل، وذلك لأنه لا يمتلك البواعث الكافية التي تدفعه للتعلم، وعندئذ لابد من حضه وتشجيعه عليه وخلق الدافعية لديه. (صالح، ١٩٨٣).

فالدافعية هي (حالة داخلية تستثير الكائن الحي وتدفعه إلى أن يسلك سلوكاً ما نحو تحقيق الهدف، كما أنها تكوين فرضي لا يمكن رؤيته ولكن نستدل عليه من خلال السلوك الموجه نحو تحقيق الهدف). (أبو حطب، صادق ١٩٨٠، ص٢١)

والدافعية كما عرّفها (توق وعدس): هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم (١٩٩٣ ص ١٣٣).

ويطلق على الدافعية الداخلية للتعلم والمهام المدرسية (الدافعية للدراسة الداخلية): (ACADEMIC – INTRINRIC – MOTIVATION) والتي تعرف بأنها السعادة المستمدة من عملية التعلم نفسها، وحب الاستطلاع، وتعلم المهام الصعبة والمتحدية، والمثابرة، والاستغراق في المهمة بدرجة كبيرة).

(GOTTFRED, A -1994 -S- 104)

ويرى علماء النفس أنه ليس من سلوك يقوم به أي إنسان إلا وراءه محرك يحركه. وهذا المحرك لا يرجع فقط لمحرضات خارجية إنما تكمن وراءه حاجات الفرد وقابليته واهتماماته التي تعطي معنى للمحرضات الخارجية (بوز، ١٩٩٣).

إن الدافعية التي تحرك سلوك الإنسان تحضه على القيام بنشاط سلوكي وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة، ويفترض معظم علماء النفس أن السلوك وظيفي أي أن الإنسان يمارس سلوكا معينا بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته. وربما كانت هذه الحقيقة هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية. إذ يشير هذا المفهوم إلى حالات شعورية داخلية وإلى عمليات تحض على السلوك وتوجهه وتبقي عليه. وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس التربوي يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها.

ونظرا للدور الهام الذي تؤديه الدافعية في التعلم والاحتفاظ والأداء حاول علماء النفس تحديد العوامل المؤثرة فيها فقسموا الدوافع إلى فئتين كبيرتين:

١- فئة الدوافع البيولوجية أو الأولية: وهي دوافع ناجمة عن حاجات فيزيولوجية متنوعة كالجوع والعطش والجنس والأمومة.

٢- فئة الدوافع الاجتماعية أو الثانوية: وهي دوافع ناجمة عن التفاعل مع البيئة الاجتماعية كالحاجة إلى الانتماء والأمن والإنجاز أو التحصيل وتقدير الذات وتحقيق الذات والتملك والسيطرة.. الخ.

وتظهر أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فإثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي، وفي حياتهم المستقبلية.

أما من الوجهة التعليمية فتتبدى أهمية الدافعية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال عدّها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاط دون غيرها، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال (نشواتي، ١٩٨٤).

والدوافع بتعبير آخر، هي: التي تحرك الفرد نحو بذل الجهد في التعلم، وهي تدفعه نحو بداية التعلم، ثم تجعله يستمر في مواصلة الجهد اللازم للتعلم. وليست دوافع التعلم واحدة في جميع الحالات، بل هي تختلف باختلاف ارتقاء الكائن الحي في سلم التطور وتختلف باختلاف الجنس والسن والذكاء والميول والاهتمامات،وتختلف باختلاف العصور التاريخية، وأحياناً تكون هذه الدوافع خفية وغير ظاهرة ولكن لابد من وجود الدافع على الأقل لبداية النشاط اللازم للتعلم وبعد ذلك يمكن أن يدفع الفرد رغبته في استمرار الشعور بالانتصار والزهو الناتج عن النجاح في التحصيل أو خوفه من الإخفاق والإحباط وفقدان الثقة بالنفس.(عيسوي،١٩٨٩).

٢-أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يتناول بعداً هاماً من أبعاد السلوك الإنساني الذي يتمثل في الدافعية نحو الدراسة والتحصيل، ويرتبط هذا البعد بأبعاد ومتغيرات فرعية أخرى تدخل في صلب سيكولوجية الشخصية. يأتي في مقدمتها دافعية الإنجاز والثقة بالنفس وتقدير الذات والرضا عن التخصص العلمي المختار من قبل الدارس والتأثير الإيجابي الفاعل في البيئة، والتحكم بمجريات الأحداث خاصة، وإن المجتمع السوري يمر بمتغيرات جذرية وشاملة على الصعد كافة: السيكولوجية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية... إلخ. الأمر الذي يقتضي توجيهه

طاقات الشباب بصفة عامة والطالبة بصفة خاصة. توجيهاً مناسباً يعود بالنفع على الفرد والمجتمع. ولا يخفى ما لهذا التوجيه من أهمية انطلاقاً من أن رأس المال البشري هو أساس كل تنمية وتقدم.

إن نجاح الفرد وتمكنه من التكيف مع بيئته ومجتمعه يتوقف بالتأكيد على مدى إدراكه نتائج الأحداث. ومدى تحكمه بمجرياتها من خلال الدوافع المحركة لسلوكها سواء أكانت داخلية أم خارجية.

وتتجلى أهمية هذه الدراسة من ناحية أخرى في كونها الدراسة الأولى في القطر العربي السوري التي تناولت الدافعية لدراسة دبلوم التأهيل التربوي وعلاقتها مع بعض المتغيرات.

٣-مشكلة البحث:

تتناول هذه الدراسة مفهوم الدافعية وعلاقتها بمتغيري الجنس والجامعة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق، وكلية الآداب بجامعة البعث.

ويمكن صياغة المشكلة في الأسئلة التالية:

١. ما علاقة الدافعية للدراسة في دبلوم التأهيل التربوي بمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث بشكل عام، وداخل الجامعة الوحدة بشكل؟

٢. ما علاقة الدافعية للدراسة بدبلوم التأهيل التربوي بمتغير الجامعة لدى أفراد عينة البحث؟

٤.أهداف البحث:

١. معرفة العلاقة بين الدافع نحو الدراسة ومتغير الجنس لدى أفراد العينة.

٢. معرفة العلاقة بين الدافع نحو الدراسة ومتغير الجنس لدى طلبة جامعة دمشق.

٣. معرفة العلاقة بين الدافع نحو الدراسة ومتغير الجنس لدى طلبة جامعة البعث.

٤. معرفة العلاقة بين الدافع نحو الدراسة ومتغير الجامعة لدى أفراد العينة.

ولتحقيق أهداف البحث تمت صياغة الفرضيات التالية:

٥-الفرضيات:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية الدراسة لدى الإناث والذكور في جامعتي دمشق والبعث عند مستوى دلالة قدره ٥%.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية الدراسة لدى الإناث في كل من جامعتي دمشق والبعث عند مستوى دلالة ٥%.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية الدراسة لدى إناث جامعة دمشق وذكور جامعة البعث عند مستوى دلالة ٥%.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية الدراسة لدى ذكور جامعة دمشق وإناث جامعة البعث عند مستوى دلالة ٥%.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية الدراسة لدى ذكور وإناث جامعة البعث عند مستوى دلالة ٥%.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية الدراسة لدى ذكور و إناث جامعة دمشق عند مستوى دلالة ٥%.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية الدراسة لدى ذكور جامعتي دمشق والبعث عند مستوى دلالة ٥%.

٦-منهج البحث:

تم تنفيذ هذا البحث وفق المنهج الوصفي التحليلي، حيث عولجت المتغيرات المدروسة معالجة تحليلية وصفية، واقتضى هذا الأمر إجراء نوعين متكاملين من الدراسة للبحث.

١- دراسة نظرية تضمنت تحديد مشكلة البحث وأهدافه والفرضيات التي انطلق منها، كما تضمنت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، وشملت الدراسة النظرية بالإضافة إلى ما تقدم، تعريفا بالمصطلحات والمفاهيم الواردة في البحث، ولمحة مختصرة عن عينة البحث وأدواته وحدوده.

٢- دراسة ميدانية كملت الدراسة النظرية، وانطوت على الإجراءات والخطوات العملية التي قام بها الباحث بشقيها المتمثلين بالدراسة الميدانية الاستطلاعية، والدراسة الميدانية الأساسية.

٧-عينة البحث:

شملت عينة البحث مجموعتين، اختيرت بالطريقة العرضية (والطريقة العرضية: هي واحدة من أهم إجراءات المعاينة لأنها أكثرها تمثيلا للإجراءات المستخدمة في البحث السلوكي، والعينة العرضية هي عينة عشوائية ومستقلة تسحب من فئة مناسبة أو متوافرة، والفئة المختارة بموجبها ليست أفضل الفئات بل أكثرها توافرا). (حمصي ١٩٩١ ص١١٩).

وتتألف المجموعة الأولى من (١٦٩ طالبا وطالبة) منهم (٨٤) ذكورا و (٨٥) إناثا من كلية التربية بجامعة دمشق، والمجموعة الثانية من (٨٥ طالبا وطالبة) منهم (٣٠)ذكورا و (٥٥) إناثا من كلية الأدب والعلوم الإنسانية بجامعة البعث من طلبة دبلوم التأهيل التربوي بالجامعتين، تراوحت أعمارهم ما بين (٢١ ـ ٥٠) عاما وذلك بغية تحديد نوع الدافعية السائدة لديهم (داخلية أم خارجية) من جهة، والفروقات الكائنة فيما بينهم تبعا لمتغيري الجنس والجامعة من جهة أخرى. أما سبب اختيار جامعتي دمشق والبعث فيعود ذلك إلى أن الباحث يقوم بالتدريس بهما منذ خمس سنوات لسهولة تطبيق الاستبانة من قبله.

٨-أداة البحث:

قام الباحث ببناء استبانة بصورتها الأولية مكونة من (٧٣) عبارة موزعة على (٩)محاور، وقد تم حذف العبارات التي لم يجمع عليها المحكمون، وتم وضع الاستبانة بصورتها النهائية حيث اشتملت على (٥٥) عبارة:

١- محور الطموح: (١٠) عبارات تضمنت نقاطا متعلقة بحب العلم والمعرفة والطموح لتحصيل درجات علمية عليا مثل الماجستير والدكتوراه. والإطلاع على ما هو جديد في العلوم النفسية والتربوية، واكتساب خبرات في طرائق التدريس الحديثة.

٢- محور البحث العلمي: (٧) عبارات تضمنت نقاطا متعلقة بمواكبة المعلومات والمعارف الحديثة، والتعمق في مجالي التربية وعلم النفس، ومعرفة الإنسان و النفس الإنسانية، ومواصلة التعلم المستمر، ولاكتساب اتجاهات التفكير العلمي الصحيح.

٣- محور تحسين الكفاءة التدريسية: (٨) عبارات تضمنت نقاطا متعلقة بزيادة الثقة بالنفس في أثناء التدريس، والحصول على الشهادة التي تؤهل للتدريس والعمل. ولتحسين أساليب التحضير الصحيح للدروس وتنفيذها، ومعرفة الأساليب الصحيحة في

تقويم الطلاب، ومعرفة التحضير الصحيح للوسائل التعليمية، واكتساب المهارات اللازمة للنجاح في مهنة التعليم.

٤- محور الوضع المهني: (٦) عبارات تضمنت نقاطا تتعلق بإدارة المدرسة، ودرجة الترقي المهني، وتحسين ظروف العمل في مجال التدريس.

٥- محور تحسين درجة الثقافة: (٧) عبارات تضمنت نقاطا تتعلق بتحسين التعامل مع الأطفال والأولاد والمراهقين والتلاميذ والطلاب والكبار، وزيادة الثقة الذاتية، والاستفادة من المعلومات المتعلقة في مجالي التوجيه والإرشاد.

٦- محور تحسين الوضع الاجتماعي: (٦) عبارات تضمنت نقاطا تتعلق بعملية اختيار شريك الحياة، و الحصول على صداقات جديدة من الجنسين، والتعامل مع أفراد متقفين، واكتساب معطيات ومعلومات ومعارف مفيدة في الحياة اليومية.

٧- محور تحسين الوضع المادي: (٢) عبارتان تضمنتا نقاطا متعلقة بالسفر إلى دول الخليج والبلاد العربية الأخر.

٨- محور ملء الفراغ: (٦) عبارات تضمنت نقاطا متعلقة بالفراغ والملل والرتابة وعدم وجود عمل أو مسابقة مدرسين، وعدم القبول في الدراسات العليا، ولأن الدراسة في دبلوم التأهيل تحقق الراحة النفسية.

٩- محور تأثير الآخرين: (٣) عبارات تضمنت نقاطا متعلقة بالإقتداء بالآخرين الذين اكتسبوا خبرات مفيدة، وتأثير الأهل والأصدقاء والزملاء.

وكذلك استخدم الباحث المقياس الخماسي حيث تتدرج الإجابات ضمن العبارات التالية: موافق جدا ـ موافق ـ محايد ـ غير موافق ـ غير موافق أبدا، ومهمة الذي يملأ الاستبانة أن يختار واحدة من الخيارات السابقة لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

أ- صدق الأداة:

قام الباحث بتحديد صدق الأداة عن طريق عرضها على لجنة من المحكمين تألفت من (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص، ومن حملة درجة الدكتوراه في التربية وعلم النفس، ثم قام الباحث بتفريغ استجابات أعضاء لجنة التحكيم واختيار العبارات التي حصلت على نسبة ٧٥ % فما فوق، إذ بلغ ٥٥ من أصل ٧٣ عبارة، وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة وفق اقتراحات المحكمين على الاستبانة. ثم عرض الاستبانة على أفراد العينة الأساسية بعد إزالة كل لبس من الفقرات الغامضة.

ب- ثبات الأداة:

قام الباحث بقياس ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية التي عدد أفرادها (٤٣) طالبا وطالبة الذين اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد تم اختبارهم في فترتين، وفي الشروط نفسها على العينة نفسها من طلاب الجامعتين، ثم حسب معامل الارتباط (معامل بيرسون PESON – CORRLATION) بين الاختبارين وجاءت النتائج كما يلي:

(محور الطموح ٠,٨٤) – (محور البحث العلمي ٠,٨٢)

(محور تحسين الكفاءة التدريسية ٠,٨٧) – (محور الوضع المهني ٠,٨٥)

(محور تحسين درجة الثقافة ٠,٨٦) – (محور تحسين الوضع الاجتماعي ٠,٨٣)

(محور تحسين الوضع المادي ٠,٨١) – (محور ملء الفراغ ٠,٨٢)

(محور تأثير الآخرين ٠,٨٠)

وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة بخصوص المحاور السابقة (٠,٨٣) وهذا يعبر عن معامل ثبات عال يفي بأغراض الدراسة.

٩- حدود البحث:

تختلف دوافع التحاق الذكور عن دوافع الإناث في المجتمع الواحد، ورغم أهمية التعرف إلى الدوافع التي يقف وراء التحاق الذكور والإناث في دبلوم التأهيل التربوي، إلا أن الباحث ركز في البحث على دراسة دوافع التحاق الدارسات والدارسين للعام الدراسي ١٩٩٦ ــ ١٩٩٧ وذلك بقصد الإفادة من النتائج التي يتوصل إليها هذا البحث في تطوير برامج الدراسة في دبلوم التأهيل التربوي لتصبح أكثر ملاءمة لحاجات الدارسين والدارسات ودوافعهم. ونظرا لأن تعرف دوافع الدارسين والدارسات تم من خلال استبانة مرت بالمراحل المتعارف عليها بين رجال البحث التربوي للتأكد من موضوعيتها وصدقها وثباتها لذا فإن ما سوف يسفر عنه هذا البحث من نتائج يمكن النظر إليه في حدود هذا الإطار، على أنها نتائج تتسم بالموضوعية، ويمكن تحديد أبعاد هذا البحث على النحو التالي:

١- تشمل عينة البحث الدارسات الملتحقات والدارسين الملتحقين للدراسة بدبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق وكلية الأدب والعلوم الإنسانية بجامعة البعث، حيث روعي الجمع بين اختصاصات عدة إنسانية وتربوية ونفسية من جهة، وعلمية تطبيقية من جهة أخرى.

٢- يركز هذا البحث على دوافع الدارسين و الدارسات المسجلين للعام الدراسي ١٩٩٦ ــ ١٩٩٧ في دبلوم التأهيل التربوي.

نفذ البحث ضمن حدود ارتبطت بخصائص العينة المختارة والأداة المستخدمة فيه والمعالجات الإحصائية للنتائج التي تم التوصل إليها.

جرى تطبيق استبانة الدراسة الاستطلاعية في بداية شهر تشرين الثاني للعام ١٩٩٦ ـ ١٩٩٧، واستبانة الدراسة الأساسية في بداية كانون الأول للعام نفسه على طلبة الجامعتين.

١٠- تعريف مصطلحات البحث الإجرائية:

١- الدافعية نحو الدراسة: يقصد بها رغبة الطلبة النفسية والاجتماعية والمادية النابعة من داخل الفرد أو خارجه بالانتساب إلى دبلوم التأهيل التربوي والنجاح به.

٢- دبلوم التأهيل التربوي: هو المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الجامعية الأولى، ومنها علم دراسي واحد ويتم فيها إعداد المدرسين تربويا ونفسيا لممارسة مهنة التدريس.

٣- مستوى الطموح: هو الدافع الذي يدفع الفرد إلى تحقيق الهدف المنشود، ويتغير مستوى الطموح بتغير الظروف المحيطة بالفرد.

٤- الجنس: يقتصر المصطلح على عاملي الذكورة والأنوثة، وتأثيرهما الفاعل بصفة عامة، ويهتم هذا البحث بهذين العاملين من خلال علاقتهما بالدافعية للدراسة بدبلوم التأهيل التربوي في جامعتي دمشق والبعث.

٥- جامعة دمشق: تقع في دمشق وتحتوي معظم الكليات الجامعية التي يدرس من خلالها الطلاب العلوم التطبيقية أو الأساسية أو الإنسانية.

٦- جامعة البعث: تقع في حمص وتحتوي عددا من الكليات الجامعية التي يدرس فيها الطلاب العلوم التطبيقية أو الأساسية أو الإنسانية.

٧- العلاقة: هي عبارة عن علاقة ترابط بين الدافعية والجنس، والدافعية والجامعة لدى الطلبة الدارسين لدبلوم التأهيل التربوي.

٨- الدارسين الملتحقين بدبلوم التأهيل التربوي: جميع الطلاب الحاصلين على إجازات جامعية في الاختصاصات الدراسية الجامعية المختلفة، والذين يلتحقون طوعيا به.

٩- الدارسات الملتحقات بدبلوم التأهيل التربوي: جميع الطالبات الحاصلات على إجازات جامعية في الاختصاصات الدراسية الجامعية المختلفة، واللاتي يلتحقن طوعيا به.

١٠- العوامل الدافعة: هي تلك العوامل التي عبر عنها في الاستبانة بأنها تدفع الدارسين والدارسات تلقائيا إلى الالتحاق بدبلوم التأهيل التربوي في جامعتي دمشق والبعث.

١١- الدراسات السابقة:

١- دراسة AUSTIN (١٩٣١) عن تحليل دوافع الشبان لاختيار مهنة التعليم، أجريت هذه الدراسة للتعرف إلى العوامل التي تدفع الطلبة في المدارس الثانوية في إنكلترا لاختيار المهن المختلفة، وقد طبقت في خمس مدارس، واختيرت عينة مؤلفة من (١١٠٥) من الطلبة، منهم (٥٥٧) طالبا و (٥٤٨) طالبة. سئل هؤلاء الطلبة عن نوع المهن التي يرغبون في ممارستها والأسباب التي تدفعهم إلى هذا الاختيار. وقد تراوحت أعمار أفراد العينة بين (١٢ و ١٨) سنة أظهر تحليل الإجابات أن (٢٨٤) طالبا وطالبة اختاروا مهنة التعليم، وأن البنات أكثر تفضيلا لمهنة التعليم من البنين، وأرجعت الدراسة أسباب اختيار مهنة التعليم من قبل الطلاب والطالبات معا إلى: ١- التأثير المباشر لأحد الأقرباء أو المعلمين ٢- وجود أقارب أو أصدقاء في مهنة التعليم، ٣- التأثير غير المباشر للمعلمين، ٤- الرغبة بموضوع دراسي، ٥- الرغبة في التدريس، ٦- حب الأطفال، ٧- حب المدرسة، ٨- الرغبة في إكمال التحصيل الدراسي، ٩- الراتب الجيد، ١٠- الرغبة في القيام بأعمال خيرية،

١١- الراحة في المهنة ١٢- العطل المناسبة، ١٣- الاطمئنان، ١٤- تعذر وجود عمل أفضل من التعليم.

٢- دراسة MITCHELL (١٩٥٧) عن العوامل المؤثرة في اختيار طلبة المدارس الإعدادية (التعلم كمهنة) جرت هذه الدراسة في منطقة SEATTLE في الولايات المتحدة الأمريكية، وسعت إلى تحديد الأسباب التي تدفع طلبة المدارس الإعدادية إلى اختيار أو رفض التعليم كمهنة، وزع استفتاء بهذا الخصوص على (٦٤٢) طالبا من (٧) مدارس إعدادية، وأظهرت النتائج أن الذين فضلوا مهنة التعليم كانوا (٨٥) طالبا فقط في حين لم يفضلها الباقون. وقد تراوحت أعمار الطلبة الذين أجابوا على الاستفتاء بين (١٦ ــ ١٩) سنة ولم تظهر فروق مهمة بين المجموعتين بخصوص نوعية مهن آبائهم أو بخصوص دخولهم، إلا أن الفروق كانت في التحصيل التربوي لآباء المجموعتين، فقد ظهر أن المستوى التعليمي لآباء المجموعة التي فضلت مهنة التعليم كان أعلى من المستوى التعليمي لآباء المجموعات الأخرى كما أظهرت النتائج أن الطلبة يعتقدون أن أفضل ما في مهنة التعليم هي الفرصة المتوافرة لدى المعلمين لخدمة أبناء مجتمعهم، وأن الجانب غير المرغوب فيه بالنسبة لهم هو الراتب الذي يدفع للمعلمين.

٣- دراسة LANG (١٩٥٨) حول دوافع اختيار المرأة لمهنة التعليم: أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية فقد قام الباحث بجمع (٧٦) سببا يمكن أن تؤثر في اختيار المرأة لمهنة التعليم، واعتمد في جمع أسباب هذه الدراسة على نتائج الدراسات السابقة، وآراء بعض علماء النفس، وأفكار الباحث الخاصة. وقد شملت هذه الفقرات مجموعة كبيرة من الأسباب تراوحت بين المرغوب فيها وغير المرغوب فيها، ثم صنفت هذه الأسباب إلى (٩) مجموعات من قبل بعض الحكام. وطلب إلى الحكام أن يضعوا في المجموعة الأولى الأسباب التي يعتقدون أنها أقل الأسباب قبولا اجتماعيا، وأن يصنفوا في المجموعة التاسعة أكثر الأسباب قبولا من الناحية

الاجتماعية، أما المجموعات السبع الباقية فتوزع عليها الأسباب التي هي برأي الحكام تقع بين المجموعتين المتطرفتين، وكان المعيار الوحيد الذي استند إليه الحكام في تصنيف الأسباب هو مدى قبول السبب اجتماعيا أو رفضه لدى غالبية الناس في المجتمع. ونتيجة لأراءه الحكام تم تحديد الأسباب التي تدفع المرأة لاختيار مهنة التعليم، وجاء في مقدمة هذه الأسباب التعليم مهنة مناسبة للمرأة، الرغبة في العمل مع الأطفال، الرغبة في خدمة المجتمع، الخروج على النمطية في العمل، إتاحة الفرصة للإبداع.

٤- دراسة SAXE (١٩٧١) عن الدافعية لمهنة التعليم: سعت هذه الدراسة لتعرف الأسباب التي تدفع طلبة كلية التعليم في إلينوي بالولايات المتحدة إلى اختيار مهنة التعليم، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٩٤) طالبا وطالبة. وأظهرت الدراسة أن الأشخاص الذين يؤثرون في اختيار مهنة التعليم هم: المرشد التربوي الصديق الوالدان، الأقارب، المعلم. أما الأسباب التي تدفع بالطلبة إلى اختيار مهنة التعليم فهي: حب الآخرين، المنافع التي يحصل عليها المعلم من المهنة، تأثير شخص معين في اختيار مهنة التعليم، الخبرات السابقة، الرغبة في طلب المعرفة والاستزادة منها.

٥- دراسة كاظم ولي آغا عن أسباب الالتحاق بدار المعلمين الابتدائية بحلب. قام السيد كاظم ولي آغا (١٩٧٧) بدراسة الاستمارات التي كان قد تقدم بها لعملية الانتقاء (١٠٠) طالب في دار المعلمين بحلب من كلا النظامين (نظام الأربع سنوات بعد الإعدادية ونظام السنة الواحدة بعد الثانوية) خمسون في كل منهما، وذلك بهدف استقصاء الأسباب التي دفعتهم إلى الالتحاق بدار المعلمين.

وقد تبين أن أغلب المتقدمين من الأرياف ومن مستوى اقتصادي منخفض لعجزهم عن مواصلة دراستهم الثانوية أو الجامعية فيجدون في دور المعلمين مجالا لإكمال تعليمهم والحصول على سائر نفقات معيشتهم التي توفرها لهم الدار. وعن أسباب

تقدمهم أجاب ٦٤ % من طلاب نظام السنة الواحدة و ٧٢ % من طلاب السنوات الأربع بعد الإعدادية بأن سوء الحالة الاقتصادية كان العامل الأول في التحاقهم بالدار.

٦- دراسة د. علي خضر عن (أسباب الالتحاق بكليات التربية بمصر): قام د. علي خضر بتطبيق استبيان عن أسباب الالتحاق بكليات التربية بجمهورية مصر العربية على عينة عشوائية مؤلفة من (٥٠٠) طالبة من طالبات القسم التربوي بكلية البنات بجامعة عين شمس، و (٥٠٠) طالب بإحدى كليات التربية بالأقاليم فأجاب ٦٥ % من البنات أنهن التحقن بالقسم التربوي بسبب مجموع درجاتهن في الثانوية العامة الذي لم يؤهلهن للالتحاق بكليات أخر. أما بالنسبة لعينة البنين فقد أجاب ٦٥ % منهم بأنهم التحقوا بالكلية بسبب مجموع درجاتهم المنخفض نسبيا، كما أجاب ٢٠ % منهم بأنهم التحقوا بالكلية بسبب المكافأة وبسبب الوظيفة المضمونة بعد التخرج.

٧- دراسة د. جميل صليبا عن (أسباب الالتحاق بكلية التربية بجامعة دمشق): قام د. جميل صليبا بتوجيه سؤال إلى الملتحقين بكلية التربية بجامعة دمشق عن أسباب التحاقهم بالكلية، وقد أجابوا بأنهم التحقوا بها بسبب ميلهم إلى التعليم. ثم وجه الدكتور صليبا السؤال نفسه مرة أخرى في جو من الثقة المتبادلة بعد عام من التحاقهم بالكلية فأجابوا بأن السبب هو عجز نسبة كبيرة منهم عن الالتحاق بكلية أخرى، وانخفاض مستواهم الاقتصادي، وتقديم الكلية المكافآت إلى الطلاب وتوافر فرص العمل بعد التخرج.

٨- أجرى (د. كاظم ولي آغا)* دراسة عن (مدى رضا طلاب وطالبات التأهيل التربوي (تخصص معلم الصف) عن دراستهم وعلاقة ذلك بميولهم) في دولة

* يلاحظ أن الباحث (كاظم ولي آغا): لم يحدد سنة القيام بالبحث علما أنه استفاد من دراسات منشورة عام ١٩٨٨، لذلك نرجح أن الدراسة قد تمت سنة ١٩٨٩.

الإمارات العربية المتحدة، تألفت عينة البحث من (٧٧) فرداً، (٣٧) من الذكور (٤٠) من الإناث، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة:

١) الفروق في درجة الرضا عن التخصص الدراسي بين الذكور والإناث.

٢) الفروق في درجة الميل إلى مهنة التدريس بين الذكور والإناث.

٣) الارتباط بين درجة الرضا ودرجة الميل إلى مهنة التدريس عند الذكور والإناث

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

١ - وجود فروق في المتوسطات بين الذكور والإناث في درجة الرضا عن التخصص الدراسي مقدارها (٤,٦) لصالح والإناث وقيمة (ت= ٢,١٤) وهي ذات دلالة عند مستوى ٥%.

٢ - وجود فروق ذات دلالة في متوسطات الميل لصالح الإناث.

٣ - جاء الارتباط عند الذكور (ر= ٠,٦٨) وعند الإناث (٠,٩) وقد وضحت تلك الصلة بين الرضا والميل مما ظهر من فروق ذات دلالة في درجة الميل ما بين الإناث و الذكور الأكثر رضا، ويلاحظ أن الميل لدى فئتي الطلاب والطالبات الأقل رضا كان ضعيفا، ولم تظهر فروق دالة بين المجموعتين، وهذا يؤكد أن غير الراضين لم يحسنوا اختيار نوع التعليم المتفق مع ميولهم.

١٢- الدراسة الاستطلاعية:

أجريت دراسة استطلاعية للاستبانة للتأكد من صدقها وثباتها وإمكانية تطبيقها حيث تألفت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٤٣) طالبا وطالبة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي بجامعتي دمشق والبعث، وقد شرح لأفراد العينة أهداف البحث وحدوده ومتطلباته، ولدى الانتهاء من هذه الخطوة تم توزيع الاستبانة على الطلبة وطلب إليهم ملء البيانات الموجودة في أعلى صفحة التعليمات، وإثر انتهاء الطلبة من ملء

البيـــانات طلب إليهم قراءة التعليمات وقراءة فقرات الاستبانة، وطولبوا جميعا بالتدقيق ووضع إشارة أمام الفقرات الغامضة والتي تعيق الإجابة من أجل تصحيحها، والوقوف على الصعوبات التي يمكن أن تعوق عملية التطبيق الأساسية للاســتبانة، مــن أجــل استدراكها والتغلب عليها.

لقد حققت الدراسة الاستطلاعية الأهداف التي سعت إليها، والتي تمثلت فيما يلي:

١- تم التأكد من وضوع تعليمات الاستبانة.

٢- تم تصحيح بعض الأخطاء الواردة في فقرات الاستبانة وتعديلها.

وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة الاستطلاعية جرى الانتقال إلى المرحلة الثانية، حيث طبقت الاستبانة على أفراد عينة البحث الأساسية، وهم طلاب دبلوم التأهيل الـــتربوي في الجامعتين.

١٣- تحليل النتائج وتفسيرها :

استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية كاي مربع (x^2) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين عند مستوى دلالة ٥ % وذلك لاختبار صحة الفروض، وتبيان هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، فإذا كانت قيمة (x^2) المحسوبة أصغر من قيمة (x^2) النظرية الجدولية والبالغة (٩,٤٨) عند مستوى دلالة ٥%، وأربع درجات حرية، فالفروق عندئذ تكون ظاهرية، وإذا كانت قيمة (x^2) المحسوبة أكبر من قيمة (x^2) الجدولية فالفروق عندئذ جوهرية وذات دلالة إحصائية.

يشير الجدول رقم (١) إلى عدد أفراد عينة البحث والنسبة المئوية وتوزيعهم على متغيري الدراسة: الجنس والجامعة:

البيانات	عدد الطلبة الكلي		الجنس			
الجامعة			ذكور		إناث	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة
جامعة دمشق كلية التربية	١٦٩	٦٦,٥٤%	٨٤	٤٩,٧٠%	٨٥	٥٠,٢٩%
جامعة البعث كلية الآداب والعلوم الإنسانية	٨٥	٣٣,٤٦%	٣٠	٣٥,٢٩%	٥٥	٦٤,٧٠%
المجموع	٢٥٤	١٠٠%	١١٤	٤٤,٨٨	١٤٠	٥٥,١١%

جدول رقم (٢)

مقارنة بين النسبة المئوية لإجابات كل من إناث جامعتي دمشق والبعث وذكور جامعتي دمشق والبعث بالنسبة لكل المحاور

المقياس	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبدا
إناث	%٣٢,٩٨	%٣٢,٠٥	%٢١,١٠	%٦,٤٩	%٧,٣٦
ذكور	%٢٧,٠٦	%٣٥,٤٢	%٢٠,٤١	%٨,٥٤	%٨,٥٤

يبين الجدول رقم (٢) أن النسبة المئوية للموافقات جدا (٣٢,٩٨%) والموافقات (٣٢,٠٥%) لإناث دمشق والبعث، وبالمقابل لذكور دمشق والبعث الموافقين جدا (٢٧,٠٦%) والموافقين (٣٥,٤٢%). أما بالنسبة لإناث دمشق والبعث غير الموافقات (٦,٤٩%) وغير الموافقات أبدا (٧,٣٦%) وبالمقابل لذكور دمشق والبعث غير الموافقين (٨,٥٤ %) وغير الموافقين أبدا (٨,٥٤%).

جدول رقم (٣)

مقارنة بين النسبة المئوية لإجابات كل من إناث دمشق وإناث البعث بالنسبة لكل المحاور.

المقياس	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبدا
إناث دمشق	%٣٢,٢٣	%٣٠,١٣	%٢٣,٢٩	%٧,١٦	%٧,١٦
إناث البعث	%٣٤,١٤	%٣٥,٠٠	%١٧,٧١	%٥,٤٥	%٧,٦٦

يبين الجدول رقم (٣) أن النسبة المئوية لإناث دمشق الموافقات جدا (٣٢,٢٣%) والموافقات هي (٣٠,١٣%)، وبالمقابل لإناث البعث الموافقات جدا (٣٤,١٤%) والموافقات (٣٥,٠٠%). أما بالنسبة لإناث دمشق غير الموافقات (٧,١٦%) وغير الموافقات أبدا (٧,١٦%) أما إناث البعث وغير الموافقات (٥,٤٥ %) وغير الموافقات أبدا (٧,٦٦%).

جدول رقم (٤)

مقارنة بين النسبة المئوية لإجابات كل من إناث دمشق وذكور البعث بالنسبة لكل المحاور

المقياس	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبدا
إناث دمشق	%٣٢,٢٣	%٣٠,١٣	%٢٣,٢٩	%٧,١٦	%٧,١٦
ذكور البعث	%٢٧,٣٣	%٣٣,٦٣	%١٩,٦٩	%٧,٢١	%١٢,١٢

يبين الجدول رقم (٤) أن النسبة المئوية لإناث دمشق الموافقـــات جــدا (٣٢,٢٣%) والموافقات (٣٠,١٣%)، وبالمقابل النسبة لذكور البعث الموافقيــن جــدا (٢٧,٣٣%) والموافقين (٣٣,٦٣%). أما غير الموافقات مــن إنـــاث دمشــق (٧,١٦%) وغــير الموافقات أبدا (٧,١٦%) وغير الموافقين مـــن ذكـــور البعــث (٧,٢١ %) وغــير الموافقين أبدا (١٢,١٢%).

جدول رقم (٥)

مقارنة بين النسبة المئوية لإجابات كل من ذكور دمشق وإناث البعث بالنسبة لكل المحاور.

المقياس	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبدا
ذكور دمشق	%٢٦,٩٦	%٣٦,٠٦	%٢٠,٦٧	%٩,٠٢	%٧,٢٧
إناث البعث	%٤٣,١٤	%٣٥,٠٠	%١٧,٧١	%٥,٤٥	%٧,٦٦

يبين الجدول رقم (٥) أن النسبة المئوية لذكور دمشق الموافقيــــن جــدا (٢٦,٩٦%) والموافقين هي (٣٦,٠٦%)، وبالمقابل إناث البعـــث الموافقـــات جــدا (٤٣,١٤%)، والموافقات (٣٥,٠٠%). أما بالنسبة لغير الموافقين من ذكــــور دمشـــق (٩,٠٢ %) وغير الموافقين أبدا (٧,٢٧%)، وكذلك إناث البعث غير الموافقات (٥,٤٥%) وغــير الموافقات أبدا (٧,٦٦%)

جدول رقم (٦)

مقارنة بين النسبة المئوية لإجابات كل من ذكور البعث وإناث البعث بالنسبة لكل المحاور.

المقياس	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبداً
ذكور البعث	%٢٧,٣٣	%٣٣,٦٣	%١٩,٦٩	%٧,٢١	%١٢.١٢
إناث البعث	%٣٤,١٤	%٣٥,٠٠	%١٧,٧١	%٥,٤٥	%٧,٦٦

يبين الجدول رقم (٦) أن النسبة المئوية لذكور البعث الموافقين جداً (%٢٧,٣٣) والموافقين (%٣٣,٦٣). أما إناث البعث الموافقات جداً (%٣٤,١٤) والموافقات (%٣٥,٠٠)، وبالمقابل ذكور البعث غير الموافقين (٧,٢١ %) وغير الموافقين أبداً (%١٢,١٢)، وكذلك إناث البعث غير الموافقات (%٥,٤٥) وغير الموافقات أبداً (%٧,٦٦).

جدول رقم (٧)

مقارنة بين النسبة المئوية لإجابات كل من ذكور دمشق وإناث دمشق بالنسبة لكل المحاور.

المقياس	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبداً
ذكور دمشق	%٢٦,٩٦	%٣٦,٠٦	%٢٠,٦٧	%٩,٠٢	%٧,٢٧
إناث دمشق	%٣٢,٢٣	%٣٠,١٣	%٢٣,٢٩	%٧,١٦	%٧,١٦

يبين الجدول رقم (٧) أنّ النسبة المئوية لذكور دمشق الموافقين جداً (%٢٦,٩٦) والموافقين (%٣٦,٠٦). وإناث دمشق الموافقات جداً (%٣٢.٢٣) والموافقات (%٣٠,١٣)، وبالمقابل ذكور دمشق غير الموافقين (٩,٠٢ %) وغير الموافقين أبداً (%٧,٢٧)، كذلك إناث دمشق غير الموافقات (%٧,١٦) وغير الموافقات أبداً (%٧,١٦).

جدول رقم (٨)

يبين النسبة المئوية لإجابات كل من ذكور دمشق مع ذكور البعث بالنسبة لكل المحاور.

المقياس	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبداً
ذكور دمشق	٢٦,٩٦%	٣٦,٠٦%	٢٠,٦٧%	٩,٠٢%	٧,٢٧%
ذكور البعث	٢٧,٣٣%	٣٣,٦٣%	١٩,٦٩%	٧,٢١%	١٢.١٢%

يبين الجدول رقم (٨) أنَّ النسبة المئوية لذكور دمشق الموافقين جداً (٢٦,٩٦%) والموافقين (٣٦,٠٦%). أما ذكور البعث الموافقون جداً (٢٧,٣٣%) والموافقون (٣٣,٦٣%)، كذلك ذكور دمشق غير الموافقين (٩,٠٢ %) وغير الموافقين أبداً (٧,٢٧%)، أما ذكور البعث غير الموافقين (٧,٢١%) وغير الموافقين أبداً (١٢.١٢%).

من خلال النسبة المئوية التي لاحظناها سابقاً في الجدول والفروقات يمكن لنا أن نقول: توجد فروق في الدافعية بشكل عام للدراسة بدبلوم التأهيل التربوي بين الذكور والإناث وبين الذكور مع بعضهم بعضاً، وبين الإناث مع بعضهن بعضاً، وهذه الفروقات تختلف نسبياً وفق المحاور، ويمكن لنا أن نلاحظ ذلك من خلال التفسير التالي: لفرضيات البحث ولمحاور الدافعية للدراسة في الدبلوم من خلال استخدام القانون الإحصائي (كاي مربع) وتبين الفروق في الدافعية لدى الجنسين من الدارسين.

أولاً: التحقق من الفرضية الأولى:

جدول رقم (٩)

مقارنة بين إجابات إناث دمشق والبعث وذكور دمشق و البعث على كل المحاور.

المحاور	الجنس	x^2 المحسوبة	x^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجات الحرية	الدلالة
الطموح	إناث + ذكور	١٩,٩	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
البحث العلمي	إناث + ذكور	٩,٥٦	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الكفاءة التدريسية	إناث + ذكور	٤٨,١٩	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المهني	إناث + ذكور	٤,٩٠	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
درجة الثقافة	إناث + ذكور	٥٤,٧٥	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع الاجتماعي	إناث + ذكور	١٢,٦٤	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المادي	إناث + ذكور	٦,٥٢	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
ملء الفراغ	إناث + ذكور	٤٠,٤٨	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
تأثير الآخرين	إناث + ذكور	٩.٥٧	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة

يبين الجدول رقم (٩) أن قيم (x^2) المحسوبة عند المحاور التالية (الطموح = ١٩,٩ ــ البحث العلمي = ٩,٥٦ ــ الكفاءة التدريسية = ٤٨,١٩ ــ درجة الثقافة = ٥٤,٧٥ ــ الوضع الاجتماعي = ١٢,٦٤ ــ ملء الفراغ = ٤٠,٤٨ ــ تأثير الآخرين ٩,٥٧) أكبر من قيم (x^2) الجدولية والتي تساوي (٩,٤٨)، ومن ثَمَّ الفروق جوهرية وأساسية بين إناث جامعتي دمشق والبعث مع ذكور جامعتي دمشق والبعث لذلك نرفض فرضية العدم عند المحاور السابقة، ونقبل بها عند المحاور التالية (الوضع المهني = ٤,٩٠ ــ الوضع المادي = ٦,٥٢) حيث إنّ قيم (x^2) المحسوب أصغر من قيم (x^2) الجدولية والقيم المذكورة سابقاً أخذت عند مستوى دلالة ٥ % (٤) درجات حرية.

ثانياً: التحقق من الفرضية الثانية:

جدول رقم (١٠)

مقارنة بين إجابات إناث دمشق وإناث البعث على كل المحاور.

المحاور	الجنس	x^2 المحسوبة	x^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجات الحرية	الدلالة
الطموح	إناث + إناث	١١,٢٣	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
البحث العلمي	إناث + إناث	٢,٦٥	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
الكفاءة التدريسية	إناث + إناث	٣٥,٧٣	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المهني	إناث + إناث	١٦,٨٦	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
درجة الثقافة	إناث + إناث	٢٨,١٩	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع الاجتماعي	إناث + إناث	٧٣,٢١	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المادي	إناث + إناث	١٧,٤٨	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
ملء الفراغ	إناث + إناث	١٦,٢٦	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
تأثير الآخرين	إناث + إناث	١٧,٩٩	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة

يبين الجدول رقم (١٠) أن قيم (x^2) المحسوبة عند المحاور (الطموح = ١١,٢٣ ــ الكفاءة التدرسية = ٣٥,٧٣ ــ درجة الثقافة = ٥٤,٧٥ ــ الوضع المهني = ١٦,٨٦ ــ درجة الثقافة = ٢٨,١٩ ــ الوضع الاجتماعي = ٧٣,٢١ ــ الوضع المادي = ١٧,٤٨ ــ ملء الفراغ = ١٦,٢٦ ــ تأثير الآخرين = ١٧,٩٩) أكبر من قيم x^2 الجدولية ومن ثَمَّ الفروق جوهرية وأساسية بين إناث دمشق وإناث البعث لذلك نرفض فرضية الصفر عند هذه المحاور، ونقبل بها عند المحور التالي (البحث العلمي = ٢,٦٥) لأن قيم x^2 المحسوب أصغر من قيم x^2 الجدولية والقيم المذكورة سابقاً أخذت عند مستوى دلالة ٥ % (٤) درجات حرية .

ثالثاً: التحقق من الفرضية الثالثة:

جدول رقم (١١)

مقارنة بين إجابات إناث دمشق وذكور البعث على كل المحاور.

المحاور	الجنس	X^2 المحسوبة	x^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجات الحرية	الدلالة
الطموح	إناث + ذكور	٢٠	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
البحث العلمي	إناث + ذكور	١٢,٧٦	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الكفاءة التدريسية	إناث + ذكور	٢٦,٧٦	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المهني	إناث + ذكور	٥,٧٠	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
درجة الثقافة	إناث + ذكور	٨,١٥	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
الوضع الاجتماعي	إناث + ذكور	٩,٩٢	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
الوضع المادي	إناث + ذكور	٣,٧٨	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
ملء الفراغ	إناث + ذكور	٣٤,٧١	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
تأثير الآخرين	إناث + ذكور	٩,٢١	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة

يبين الجدول رقم (١١)أن قيم x^2 المحسوبة عند المحاور التالية (الطموح = ٢٠ــ البحث العلمي = ٣٢,٧٦ ــ الكفاءة التدرسية = ٢٦,٧٦ ملء الفراغ = ٣٤,٧١) أكبر من قيم x^2 الجدولية والتي تساوي (٩,٤٨) ومن ثَمَّ الفروق جوهرية وأساسية بين إناث دمشق وذكور البعث، ولذلك نرفض فرضية الصفر ونقبل بها عند المحاور التالية (الوضع المهني = ٥,٧٠ ــ درجة الثقافة = ٨,١٥ ــ الوضع الاجتماعي =٢,٩٢ الوضع المادي = ٣,٧٨ تأثير الآخرين = ٩,٢١) لأن قيم x^2 المحسوبة أصغر من قيم x^2 الجدولية والقيم المذكورة أخذت عند مستوى دلالة ٥ % (٤) درجات حرية.

رابعاً: التحقق من الفرضية الرابعة:

جدول رقم (١٢)

مقارنة بين إجابات ذكور دمشق و إناث البعث على كل المحاور.

المحاور	الجنس	X^2 المحسوبة	X^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجات الحرية	الدلالة
الطموح	ذكور+ إناث	١٩,٥٨	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
البحث العلمي	ذكور+ إناث	٩,١٢	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
الكفاءة التدريسية	ذكور+ إناث	٦٩,٧٥	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المهني	ذكور+ إناث	٢٧,٤١	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
درجة الثقافة	ذكور+ إناث	٢٢,٨٣	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع الاجتماعي	ذكور+ إناث	١٢,٩٣	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المادي	ذكور+ إناث	٦,١٦	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
ملء الفراغ	ذكور+ إناث	١٤,٨٢	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
تأثير الآخرين	ذكور+ إناث	٨,٤٧	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة

يبين الجدول رقم (١٢) أن قيم x^2 المحسوبة من المحاور التالية (الطموح = ١٩,٥٨– الكفاءة التدرسية = ٦٩,٧٥ ــ الوضع المهني = ٢٧,٤١ –درجة الثقافة = ٢٢,٨٣ ــ الوضع الاجتماعي = ١٢,٩٣ ــ ملء الفراغ = ١٤,٨٢) أكبر من قيم x^2 الجدولية والتي تساوي (٩,٤٨) ومن ثَمَّ فالفروق جوهرية وأساسية بين ذكور دمشق وإناث البعث، فنرفض فرضية الصفر عند هذه المحاور في حين نقبل بفرضية الصفر عند المحاور التالية (البحث العلمي = ٩,١٢ ــ الوضع المادي = ٦,١٦ ــ تأثير الآخرين = ٨,٤٧) لأن قيم x^2 المحسوبة أصغر من x^2 الجدولية والتي تساوي (٩,٤٨)، والتي أخذت عند مستوى ٥ % (٤) درجات حرية.

خامساً: التحقق من الفرضية الخامسة :

جدول رقم (١٣)

مقارنة بين إجابات ذكور البحث و إناث البحث على كل المحاور.

المحاور	الجنس	X^2 المحسوبة	X^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجات الحرية	الدلالة
الطموح	ذكور + إناث	٢٢	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
البحث العلمي	ذكور + إناث	٩,٨	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الكفاءة التدريسية	ذكور + إناث	٤٢,٠٦	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المهني	ذكور + إناث	٨,١٨	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
درجة الثقافة	ذكور + إناث	٢٥,٦٥	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع الاجتماعي	ذكور + إناث	٥,٠٧	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
الوضع المادي	ذكور + إناث	١١,٩٧	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
ملء الفراغ	ذكور + إناث	٢٠,٩٧	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
تأثير الآخرين	ذكور + إناث	١٢,٢٣	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة

يبين الجدول رقم (١٣) أن قيم x^2 المحسوبة عند المحاور التالية (الطموح = ٢٢- البحث العلمي = ٩,٨ ــ الكفاءة التدريسية = ٤٢,٠٦ ــ درجة الثقافة = ٢٥,٦٥ ــ الوضع المادي = ١١,٩٧ ــ ملء الفراغ = ٢٠,٩٧ تأثير الآخرين = ١٢,٢٣) أكبر من قيم x^2 الجدولية البالغة ــ*(٩,٤٨)، ومن ثمَّ فالفروق جوهرية وأساسية ونرفض عندها فرضية العدم ونقبل بها عند المحاور التالية (الوضع المهني = ٨,١٨ ــ الوضع الاجتماعي = ٥,٠٧) لأن قيم x^2 المحسوبة أصغر من قيم الجدولية لها والبالغة (٩,٤٨)، والفروق ليست أساسية وجوهرية عند هذه المحاور والقيم السابقة أخذت عند مستوى دلالة ٥ % (٤) درجات حرية.

سادساً: التحقق من الفرضية السادسة :

جدول رقم (١٤)

مقارنة بين إجابات ذكور دمشق و إناث دمشق على كل المحاور

المحاور	الجنس	x^2 المحسوبة	x^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجات الحرية	الدلالة
الطموح	ذكور+ إناث	١٠,٥٣	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
البحث العلمي	ذكور+ إناث	١٤,٨٧	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الكفاءة التدريسية	ذكور+ إناث	٢١,١٥	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المهني	ذكور+ إناث	٧,٦٠	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
درجة الثقافة	ذكور+ إناث	١٧,٦٥	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع الاجتماعي	ذكور+ إناث	١٩,٠٣	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المادي	ذكور+ إناث	٥,٧٨	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
ملء الفراغ	ذكور+ إناث	٣٣,٤٥	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
تأثير الآخرين	ذكور+ إناث	١٠,٩٥	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة

يبين الجدول رقم (١٤) أن قيم x^2 المحسوبة عند المحاور التالية (الطموح = ١٠,٥٣ – البحث العلمي = ١٤,٨٧ ــ الكفاءة التدريسية = ٢١,١٥ ــ درجة الثقافة = ١٧,٦٥ ــ الوضع الاجتماعي = ١٩,٣ ــ ملء الفراغ = ٣٣,٤٥ ــ تأثير الآخرين = ١٠,٩٥) أكبر من قيم x^2 الجدولية، ومن ثمَّ فالفروق جوهرية وأساسية بين ذكور دمشق وإناث دمشق عند هذه المحاور لذلك نرفض فرضية العدم ونقبل بها عند المحاور التالية (الوضع المهني = ٧,٦٠ – الوضع المادي = ٥,٧٨) لأن قيم x^2 المحسوبة أصغر من الجدولية البالغة (٩,٤٨)، ومن ثمَّ لا توجد فروق جوهرية وأساسية بين ذكور دمشق وإناثها وهذه القيم أخذت عند مستوى دلالة ٥ % و (٤) درجات حرية.

سابعاً: التحقق من الفرضية السابعة :

جدول رقم (١٥)

مقارنة بين إجابات ذكور دمشق و ذكور البعث على كل المحاور.

المحاور	الجنس	X^2 المحسوبة	x^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجات الحرية	الدلالة
الطموح	ذكور+ ذكور	٦,٥٨	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
البحث العلمي	ذكور+ ذكور	٢٨,٢٥	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الكفاءة التدريسية	ذكور+ ذكور	٢٧,٢٩	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع المهني	ذكور+ ذكور	٩,٢٠	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
درجة الثقافة	ذكور+ ذكور	١٢,٥٠	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
الوضع الاجتماعي	ذكور+ ذكور	٨,٢٤	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
الوضع المادي	ذكور+ ذكور	٢,٩٠	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة
ملء الفراغ	ذكور+ ذكور	١١,٠٩	٩,٤٨	٥ %	٤	له دلالة
تأثير الآخرين	ذكور+ ذكور	٧,٣١	٩,٤٨	٥ %	٤	ليس له دلالة

يبين الجدول رقم (١٥) أن قيم x^2 المحسوبة عند المحاور التالية (البحث العلمي = ٢٨,٢٥ ـ الكفاءة التدريسية = ٢٧,٢٢ ـ درجة الثقافة = ١٢,٥٠ ـ ملء الفراغ = ١١,٠٩) أكبر من قيم x^2 الجدولية، ومن ثَمَّ فالفروق جوهرية بين ذكور دمشق وذكور البعث، ونرفض فرضية الصفر عند هذه المحاور ونقبل بها عند المحاور التالية (الطموح = ٦,٥٨- الوضع المهني = ٩,٢٠ الوضع الاجتماعي = ٨,٢٤ ـ الوضع المادي = ٢,٩٠ ـ تأثير الآخرين = ٧,٣١) لأن قيم x^2 المحسوبة أصغر من الجدولية والفروق ليست جوهرية، وهذه القيم أخذت عند مستوى دلالة ٥ % و(٤) درجات حرية.

جدول رقم (١٦)

يبين ترتيب محاور الدافعية للدراسة بدبلوم التأهيل التربوي للدارسين بالجامعتين ومن الجنسين وفق توزيعهم على متغيري الجنس والجامعة

التسلسل وفق الأولوية	إناث دمشق والبعث		ذكور دمشق والبعث	
	محور	النسبة المئوية	محور	النسبة المئوية
١	الكفاءة التدريسية	%٨٥,٤٢	الكفاءة التدريسية	%٧٩,٧
٢	درجة الثقافة	%٨٥,١٢	درجة الثقافة	%٧٨,٦
٣	الطموح	%٧٩,٣٢	الطموح	%٧٨,٥٦
٤	البحث العلمي	%٧٧,٩٥	البحث العلمي	%٧٣,٧٦
٥	الوضع المهني	%٥٦,٩٢	الوضع المهني	%٥٧,٢
٦	الوضع الاجتماعي	%٥١,٣١	الوضع الاجتماعي	%٥١,٢٢
٧	الوضع المادي	%٤١,٤٩	الوضع المادي	%٣٨,٤٤
٨	ملء الفراغ	%٣٥	ملء الفراغ	%٢٦,٧٨
٩	تأثير الآخرين	%٢٧,٣٠	تأثير الآخرين	%٢٣,٦٨

تتمة الجدول رقم (١٦)

التسلسل وفق الأولوية	إناث البحث		إناث دمشق	
	محور	النسبة المئوية	محور	النسبة المئوية
١	الكفاءة التدريسية	%٩١,١٣	الكفاءة التدريسية	%٨١,٦٧
٢	درجة الثقافة	%٨٨,٥٧	درجة الثقافة	%٧٩,٧٠
٣	الطموح	%٨٢,١٧	الطموح	%٧٧,٦٤
٤	البحث العلمي	%٧٨,١٧	البحث العلمي	%٧٦,٤٦
٥	الوضع المهني	%٦٠.٦٠	الوضع المهني	%٥٣,٢٣
٦	الوضع الاجتماعي	%٥٦,٣٥	الوضع الاجتماعي	%٤٦,٢٦
٧	الوضع المادي	%٤١,٨١	الوضع المادي	%٤١,١٧
٨	ملء الفراغ	%٣٤,٥٤	ملء الفراغ	%٢٦,٤٦
٩	تأثير الآخرين	%٣٠,٩٠	تأثير الآخرين	%٢٤,٧٠

تتمة الجدول رقم (١٦)

التسلسل وفق الأولوية	ذكور دمشق		ذكور البعث	
	محور	النسبة المئوية	محور	النسبة المئوية
١	الكفاءة التدريسية	%٨١,٩٦	الكفاءة التدريسية	%٧٨,٣٣
٢	درجة الثقافة	%٧٨,٨٠	درجة الثقافة	%٧٧,٩١
٣	الطموح	%٧٨,٢١	الطموح	%٧٦,١٨
٤	البحث العلمي	%٧٧,٥٤	البحث العلمي	%٦٩,٩٩
٥	الوضع المهني	%٥٣,٥٦	الوضع المهني	%٥٣,٢٣
٦	الوضع الاجتماعي	%٤٨,٩٩	الوضع الاجتماعي	%٤٨,٨٨
٧	الوضع المادي	%٤٨,٢١	الوضع المادي	%٢٧,٨٨
٨	ملء الفراغ	%٢٥,٧٩	ملء الفراغ	%٢٧,٧٧
٩	تأثير الآخرين	%٢٤,٦٠	تأثير الآخرين	%٢٢,٧٧

يبين الجدول رقم (١٦) محاور الدفاعية للدراسة بدبلوم التأهيل التربوي للدارسين ووفق الأولوية، إذ نلاحظ الاختلافات في أولوية كل محور من المحاور لدى الدارسين وتبعاً لجنسهم فنلاحظ عند إناث دمشق والبعث تعود الأولوية إلى تحسين الكفاءة التدريسية وبنسبة مئوية قدرها (٨٥,٤٢ %)، وبالمقابل وعند ذكور دمشق والبعث فالأولوية هي لدرجة الثقافة وبنسبة مئوية قدرها (٧٩,٧ %).

أما فيما يتعلق بإناث البعث فالأولوية هي لتحسين الكفاءة التدريسية وبنسبة مئوية قدرها (٩١,١٣%)، وبالمقابل لإناث دمشق الأولوية لدرجة الثقافة وبنسبة مئوية قدرها

(٨١,٦٧ %). وبخصوص ذكور دمشق فالأولوية لدرجة الثقافة وبنسبة مئوية (٨١,٩٦ %). وفيما يتعلق بأولوية ذكور البعث فهي متعلقة بمحور الطموح وبنسبة قدرها (٧٨,٣٣ %). أمَّا بالنسبة للمحور الأخير الدافعية الدراسة كان لدى إناث دمشق والبعث تأثير الآخرين بنسبة مئوية قدرها (٢٧,٣٠ %)، وعند ذكور دمشق والبعث أخر محور ملء الفراغ بنسبة مئوية (٢٣,٦٨ %)، ولإناث البعث تأثير الآخرين بنسبة (٣٠,٩٠ %)، ولإناث دمشق تأثير الآخرين أيضاً بنسبة (٢٤,٧٠ %). أما ذكور دمشق فهو ملء الفراغ بنسبة (٢٤,٦٠ %)، ولذكور البعث أيضاً ملء الفراغ بنسبة (٢٢,٧٧ %).

يبين الجدول السابق الاختلافات في أولوية الدافعية للدراسة فالأولوية عند إناث دمشق والبعث هي تحسين الكفاءة التدريسية وفق النتائج التي حصلنا عليها، وعند ذكور دمشق والبعث هي الدراسة من أجل رفع درجة الثقافة. أما إناث البعث فالدراسة من أجل تحسين كفاءتهن التدريسية وإناث دمشق من أجل رفع مستوى الثقافة، أما ذكور دمشق فالهدف هو عملية تحسين ثقافتهم وذكور البعث من أجل تحصيل درجات عملية عليا مثل الماجستير والدكتوراه.

تفسير النتائج:

تشير المقارنات الإحصائية إلى وجود فروق ذات دلالة في الدافعية للدراسة بدبلوم التأهيل التربوي وفق القانون الإحصائي الذي استخدمناه في معالجة النتائج (كاي مربع) بين:

١- إناث دمشق والبعث وذكور دمشق والبعث عند محاور (الطموح ــ البحث العلمي ــ الكفاءة التدريسية ــ درجة الثقافة ــ الوضع الاجتماعي ــ ملء الفراغ ــ تأثير الآخرين) لصالح الذكور في الجامعتين. أما في المحاور الأخرى فلا فرق يذكر.

٢ــ إناث دمشق وإناث البعث عند محاور (الطموح ــ الكفاءة التدريسية ــ الوضع المهني ــ درجة الثقافة ــ الوضع الاجتماعي ــ الوضع المادي ــ ملء الفراغ ــ تأثير الآخرين) لصالح إناث البعث. أما في المحاور الأخرى فلا فرق يذكر.

٣ــ ذكور البعث وإناث دمشق عند محاور (الطموح ــ البحث العلمي ــ الكفاءة التدريسية ــ ملء الفراغ) لصالح ذكور البعث.

٤ــ ذكور دمشق إناث البعث عند محاور (الطموح ــ الكفاءة التدريسية ــ الوضع المهني ــ درجة الثقافة ــ الوضع الاجتماعي ــ ملء الفراغ) لصالح إناث البعث.

٥ــ ذكور البعث و إناث البعث عند محاور (الطموح ــ البحث العلمي ــ الكفاءة التدريسية ــ درجة الثقافة ــ الوضع المادي ــ ملء الفراغ ــ تأثير الآخرين) لصالح ذكور البعث .

٦ــ ذكور دمشق وإناث دمشق عند محاور (الطموح ــ البحث العلمي ــ الكفاءة التدريسية ــ درجة الثقافة ــ الوضع الاجتماعي ــ ملء الفراغ ــ تأثير الآخرين) لصالح ذكور دمشق.

٧ــ ذكور دمشق وذكور البعث عند محاور (البحث العلمي ــ الكفاءة التدريسية ــ درجة الثقافة ــ ملء الفراغ) لصالح ذكور البعث.

من خلال نتائج البحث الإحصائية وجد أن معظمها لصالح طلبة الدبلوم بجامعة البعث ذكوراً وإناثاً، ويعود ذلك للأمور التالية:

١ــ جدية طلبة هذه الجامعة ووجود دافعية عالية الدراسة، وظهر هذا واضح من خلال حضور الطلبة المستمر محاضرات مقرر الباحث، ومن خلال النتائج الامتحانية الجيدة لديهم في مقرر الباحث ومقررات الأساتذة الآخرين ونسب النجاح العالية لهم

مقارنة بطلاب دبلوم جامعة دمشق الذين كانوا يحصلون على نتائج أدنى في المقرر نفسه وفي مستويات الأسئلة نفسها.

٢ـ ربما يعود ذلك أيضاً إلى أن دبلوم البعث حديث العهد، وهناك رغبة كبيرة لدى المتخرجين من الطلاب لدراسته حيث يتقدم سنوياً / ٥٠٠ / دارس ودارسة ويقبل منهم / ١٥٠ / وفق تسلسل درجات تخرجهم. والمقبولون في الدبلوم تقريباً معظمهم المتخرجين من ذوي المعدلات العالية. في حين دبلوم دمشق الذين قديم العهد وقسم من الطلبة الدارسين له ممن يريد التأجيل عن الخدمة الإلزامية أو الحصول على وثيقة دوام أو غير ذلك من الأمور.

٣ـ يمكن أن يعود أيضاً إلى أن طلبة جامعة البعث في دبلوم التأهيل عبارة عن شعبة واحدة ويحضرون مع بعضهم بعضاً في قاعة واحدة. أما طلبة دبلوم دمشق فهم موزعون إلى ثلاث شعب، ويحضرون في قاعات مختلفة.

٤ـ يمكن أن يعود أيضاً إلى أن طلبة دبلوم جامعة البعث من محافظتي حمص وحماة، ولا يحتاج هؤلاء إلى السفر الطويل أو إلى السكن بعيداً عن الأسرة والأهل والأقارب، أو السكن مع مجموعة من الزملاء مثلما هو الحال بالنسبة لمعظم طلبة جامعة دمشق حيث إنّ للسكن دوراً هاماً في متابعة الدراسة.

٥ـ يعود الاختلاف أيضاً إلى أن دبلوم التأهيل بحمص يقتصر على الحاصلين إلى إجازات جامعية بالاختصاصات التالية: (اللغة العربية ـ اللغة الإنكليزية ـ تاريخ ـ تربية ـ علم نفس ـ علم اجتماع ـ فلسفة ـ كيمياء ـ فيزياء ـ علوم طبيعية ـ رياضيات) في حين دبلوم جامعة دمشق فيحتوي بالإضافة إلى تلك الاختصاصات السابقة ما يلي:

(شريعة ـ فنون جميلة ـ جغرافيا ـ تجارة ـ علوم سياسية ـ علوم جيولوجية ـ هندسة كهرباء ـ هندسة ميكانيك ـ هندسة زراعة).

٦ـ يلاحظ أن دبلوم دمشق يحتوي على طلبة من جميع محافظات القطر العربي السوري إذ يمكن أن يكون لهذا الأمر أثر أدى إلى حصول فروق بين طلبة الجامعتين من خلال نتائج البحث، يلاحظ عند مقارنة الفروق بين الذكور والإناث مع بعضهن بعضاً، والذكور مع بعضهم بعضاً وجود فروقات في محاور الدافعية تختلف من مجموعة إلى مجموعة حيث يعود ذلك إلى نوعية الجنس أو الجامعة التي تخرجوا فيها، والتي يرغبون الحصول منها على شهادة الدبلوم.

ويلاحظ أيضاً من خلال نتائج البحث أن هناك علاقة بين الدافعية للدراسة بالدبلوم والجنس وهذا واضح في جداول نتائج البحث، فعلى سبيل المثال الجدول رقم (١٦) يبين ترتيب محاور الدافعية للدراسة بالدبلوم تبعاً للجنس إذ إنَّ دافعية الإناث في الجامعتين هي بالمرتبة الأولى من أجل تحسين كفاءتهن التدريسية. أما بالنسبة للذكور فالدافع يعود إلى الرغبة في رفع درجة ثقافتهم. أما فيما يخص إناث البعث ودمشق وكل مجموعة منهما على انفراد فنلاحظ أن دافع إناث البعث هو تحسين الكفاءة التدريسية في حين إناث دمشق يدرسن من أجل رفع مستواهن الثقافي. وإذا نظرنا قليلاً إلى الدافعية عند ذكور كل من البعث ودمشق فنلاحظ أنها بالنسبة لذكور دمشق متعلقة بالدرجة الأولى برفع مستواهم الثقافي في حين ذكور البعث أكدوا أن دافعيتهم ترجع إلى طموحهم للحصول على درجات علمية عليا من ماجستير ودكتوراه. والجدول الأخير يوضح ترتيب الرغبات لدى الدارسين والدارسات.

إذاً من خلال هذه النظرة يلاحظ أن للجنس والجامعة والمحيط الذي يحيط بالدارسين أثراً في تنمية الدافعية للدراسة بدبلوم التأهيل التربوي. ودراسة الباحث تؤكد على أن الدوافع لرفع درجة الثقافة والبحث العلمي والكفاءة التدريسية والطموح جاءت في المراتب الأولى مقارنة بالدوافع المتعلقة بالوضع المهني والاجتماعي والمادي وملء الفراغ وتأثير الآخرين.

المراجع باللغة العربية:

١. **الحميدي، عبد الرحمن بن سعد:** بحوث ودراسات في مجال محــــو الأميــة وتعليــــم الكبـــــار.
الجزء الأول: مطابع الفرزدق التجارية ــ الرياض ــ الطبعة الأولى (١٩٩٣).

٢. **آغا، كاظم ولي:** مجلة كلية التربية ــ جامعة الإمارات العربية المتحـــدة ــ العدد (٤) السنة الرابعة ــ آذار (١٩٨٩).

٣. **بوز، كهيلا:** طرائق تدريس الفلسفة: منشورات جامعة دمشق (١٩٩٣).

٤. **حمصي، أنطوان:** أصول البحث في علم النفس: مديرية الكتـــب الجامعيـــة، جامعة دمشق (١٩٩١).

٥. **حمدان، حمد زياد:** البحث العلمي كنظام: سلسلة التربية الحديثـــة، عمـــان ــ الأردن (١٩٨٩).

٦. **خضر، علي:** سيكيولوجية المعلم، تونس: المنظمة العربية للتربيـــة والثقافـــة والعلوم، في كتاب (متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي) مطبعـــة الاتحاد العام التونسي للشغل (١٩٨٠).

٧. **سليمان ثناء محمد:** محاضرات في سيكيولوجية التعليم ــ جامعة عين شـمس (١٩٩٠).

٨. **صالح، أحمد زكي:** نظريات التعلم ــ دار النهضة المصرية (١٩٨٣).

٩. **صليبا، جميل:** مستقبل التربية في العالم العربي: الطبعة الثانية ــ بـــيروت ــ مكتبة الفكر الجامعي (١٩٦٧).

١٠. **عيسوي، عبد الرحمن:** علم النفس في المجال التربوي، دار العلوم العربية، بيروت ــ لبنان (١٩٨٦).

١١. **عدس، عبد الرحمن، توق، محي الدين:** المدخل إلى علم النفس، مركز الكتاب الأردني (١٩٩٣).

١٢. **فرير، فاطمة حلمي حسن:** مجلة كلية التربية بالزقازيق: العدد (٢٤) الجزء الأول ــ سبتمبر (١٩٩٥).

١٣. قطامي، نايفة ــ قطامي، يوسف: مجلة كلية التربية ــ جامعة الإمارات العربية المتحدة ــ العدد (١٢) السنة العاشرة (١٩٩٦).

١٤. **منصور، علي:** علم النفس التربوي ــ منشورات جامعة دمشق (١٩٩٣).

١٥. **منصور، علي:** التعلم ونظرياته ــ منشورات جامعة دمشق (١٩٩٣).

١٦. **ميخائيل، امطانيوس:** القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق (١٩٩٧).

١٧. **ناصر، يونس:** التربية واتجاهات الشباب ــ منشورات وزارة الثقافة ــ الجمهورية العربية السورية دمشق (١٩٨٧).

١٨. **نشواتي، عبد المجيد:** علم النفس التربوي دار الفرقان ــ عمان (١٩٨٤)

المراجع باللغة الإنكليزية:

1. AUSTIN, FRANEES-M> ANALYSIS OF THE MOTIVES OF ADOLE SCENTS1.
FOR THE CHOICE OF THE TEACHCINGPR OF ESSION< IN THE BRITISCH JOURNOL 1931 OF EDICATIONAL PSYCHOLOGY, VOL, III, P, I

2. GOTTFRIED, A.E et al: ROLE OF PARANTAL MOTIVATIONAL PRACTICES IN CHILDRENS ACADEMIC INTRINSIC MOTIVATION AND ACHIEVENT. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, (86-1-1994).

3. GOTTFRIED, A.E: ACADEMIC INTRINSIC MATIVATION IN YOUNG ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN JOURNAL OF EDUCATION PSYCHOLOGY, 82 (1990).

4. LANNG, GERHORD: > AV EXPERIMENTAL SCALE TO MEASURE MOTIVES FOR 219589. TEACHING < IN JOURMAL OF EDUCATION RESEARCH, VOL II. NO. MITCHELL, JAMES ROBERT: > ASTUDY OF THE FACTORS INFLUENIC G3 HIGH SCHOOL SEMIARS TO REJECT TEACHING AS A COREER < IN COLLEUE OF 1957. 3 EDUCATION RECARD, VOL XXIII.NO.

5. SAXE, RICHARD: > MOTIVATION FOR TEACHING < IN THE REEARD, VOL. 41969 4.NO.

6. VALLEAND, R- J., et al.:A-COMPARISION- ÖF THE SCHOOL- INTRINSIC- MOTIVATION AND PERCEIVED – COMPETENCE OF GIFTED AND REGULAR STUDENTS GIFTED CHILD QUARTERLY, 38 (1994).

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٧/٦/٢٩

العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط

"دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم"

د. أمل الأحمد
قسم علم النفس ــ كلية التربية
جامعة دمشق

ملخص

سعت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين عامل دافعية الإنجاز وكل من عامل الضبط، سواء لدى أفراد العينة ككل، أم لدى الذكور والإناث المشمولين فيها. كما سعت إلى تحديد الفروق بين طلبة كلية العلوم، وطلبة كلية التربية المتعلقة بالضبط الداخلي والضبط الخارجي، ودافعية الإنجاز، وإلى تحديد الفروق كذلك في هذه المتغيرات الثلاثة بين الذكور والإناث في الكليتين المذكورتين.

وتألفت عينة البحث من مئتي طالب وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، حيث طبق عليهم مقياس مركز عينة الضبط لدى (جوليان روتار)، واختبار الدافع لدى (هيرمانز).

وجرت المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام المعادلة العامة، لمعامل الارتباط واختبار (ت) (T, test) للتحقق من صدق الفرضيات التي انطلق منها البحث.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- *عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز، وكل من الضبط الداخلي، والضبط الخارجي سواء لدى أفراد عينة البحث ككل، أم لدى الذكور والإناث المشمولين في هذه العينة.*

- عدم توافر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية التربية، وطلبة كلية العلوم، سواء فيما يتعلق بالضبط الداخلي أم الخارجي، أم دافعية الإنجاز.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، سواء فيما يتعلق بالضبط الداخلي أم الضبط الخارجي، أم دافعية الإنجاز.

وقد جرت مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.

مقدمة:

كثرت الدراسات والأبحاث حول الدافعية وتعددت الأفكار والآراء بشأنها. وقد كان من الطبيعي أن تتعدد المعاني والتعريفات التي وضعت لها لدرجة قد تصل إلى التعارض في بعض الأحايين. ويمكن أن يعزى هذا التعارض في تحديد معنى المفاهيم والمصطلحات النفسية بوجه عام، إلى اختلاف في المداخل والنظريات النفسية أساساً وإلى اختلاف في الثقافة والخلفية العلمية لأصحابها.

لكن بغض النظر عن مدى هذه الاختلافات، فإن الأمر المؤكد هو "أن الدافعية ذات ارتباط وثيق بسلوك الفرد وأدائه لأي مطلب أو مهمة. بل إن أداء الفرد وقيامه بمهمات محددة مرهون إلى حد كبير بنوعية الدافعية لديه ودرجتها. كما أن ارتقاء سلوك الأفراد على المستويين الكمي والكيفي يعزى إلى حد ليس بقليل إلى موضوع الدافعية" (الأحمد ١٩٩١ ص٤٢).

إنه لمن الواضح، أن علم النفس الدافعي "بات يحتل موقعاً متميزاً في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن من نظم وأنساق سيكولوجية" وإذا كانت دراسة الدافعية تعد من المحاور الأساسية في علم النفس، فإن دافعية الإنجاز باتت تمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية ككل.... حيث برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن عدها واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر" (الأعسر وقشقوش وسلامة ١٩٨٣، ص١).

لقد حققت نظرية الدافعية للإنجاز قفزة نوعية في تطورها عندما اكتشف موراي (Murray) الحاجات النفسية، ومن بينها الحاجة إلى الإنجاز. ثم جاء من بعده (ماكيلاند وأتكنسون) اللذان أسهما إسهاماً كبيراً في تطوير الدافعية من خلال الأبحاث

الأمريقية التي قاما بها، وتمكنا فيما بعد من قياس الدافعية للإنجاز بمقاييس موضوعية بدلاً من المقاييس الإسقاطية.

وتعد أفكار (Mcclelland & Atkinson) في جوهرها امتداداً لأفكار (موراي) وإن اختلفت من حيث الأسلوب وطريقة المعالجة.

وحقيقة الأمر، أن دافعية الإنجاز درست في علاقتها بمتغيرات نفسية واجتماعية عديدة مثل سرعة التعلم. (موراي ١٩٨٨) ومستوى الطموح (صموئيل ١٩٨١) ومفهوم الذات (Martir) والتدين. (تركي ١٩٩٠-١٩٨٩) وقلق الاختبار وسمة القلق (Ray ,١٩٩٠)[1] بالإضافة إلى متغيرات أخرى مثل: الانتماء، ومركز الضبط، والكذب، والانبساط، والتنشئة الاجتماعية وسواها من المتغيرات الهامة الأخرى (الديب١٩٩٥، ص٤٦-٥٠) وتناول البحث الحالي، العلاقة بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي الخارجي للسلوك. وعلى الصعيد التنظيري، يمكننا القول: إن هناك جوانب مشتركة عديدة بين كل من نظرية الدافعية للإنجاز لدى (أتكنسون) ونظرية التعلم الاجتماعي لدى (روتر) إذ إن مفاهيم أساسية مشتركة تدخل في بناء النظريتين مثل: الجهد السلوكي (Behavioral Potential) والميل السلوكي(Behavioral Tendency) ومفهوم التوقع (Expectancy) (موسى١٩٩٤، ص٣٨، الأحمد١٩٩٦،ص٣).

ويعد مفهوم مركز الضبط من المفاهيم الهامة التي تنطوي عليها نظرية التعلم الاجتماعي لدى (روتر). ويشير هذا المفهوم المركب إلى أن بعض الأفراد يعزون نجاحهم في مواقف الحياة المختلفة إلى ذواتهم (ضبط داخلي) في حين يعزوها بعضهم الآخر إلى قوى خارجية (ضبط خارجي).

---

[1] تم الاقتباس من مرجعين هما: موسى١٩٩٤ والأحمد١٩٩٦.

ويعتقد الفرد ذو الضبط الداخلي أن بإمكانه تقرير ما سوف يحدث له، وبالتالي فهو قادر على التحكم والسيطرة على مصيره وقدره إلى درجة كبيرة، في حين يعتقد الفرد ذو الضبط الخارجي أنه تحت رحمة الظروف، وغير قادر بالتالي على السيطرة أو التحكم بالأحداث التي تمر به.

وينظر علماء النفس المهتمون بنظرية التعلم الاجتماعي إلى مركز الضبط بوصفه متغيرا أساسيا من متغيرات الشخصية والذي يشير إلى كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالأحداث والمواقف التي يخبرها، والشروط التي تضبط أحداث البيئة من حوله. والفرد يعزو سلوكه غالبا في المواقف المختلفة، إما إلى أسباب داخلية شخصية وبذلك يكون مركز الضبط لديه داخليا (Internal Locus of control) أو يعزوه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته مثل القدر والحظ، والصدفة ونفوذ الآخرين. وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجيا (External Locus of control) (الكفافي١٩٨٢، الزيات١٩٩٠، فرج١٩٩١)[١].

وهكذا نكون أما نوعين من المواقف التي يتم من خلالها اكتساب السلوك أو تعلمه، فالمتعلم الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكاته والمعززات (Reinforcement) الداعمة لها، سواء أكانت هذه المعززات إيجابية أم سلبية ينشأ لديه اعتقاد بالضبط الداخلي، ويولي المهارة (Skill) مكانة هامة في تعلمه مختلف أساليب السلوك وطرائقه في معظم المواقف التي يمر بها إن لم يكن فيها كافة، أما المتعلم الذي لا يدرك العلاقة السببية بين سلوكاته والمعززات الداعمة لها ينشأ لديه اعتقاد بالضبط الخارجي ويولي الصدفة (Chance) الدور الأكبر في تعلمه أساليب السلوك المختلفة (الأحمد١٩٩٦، ص٢) ولقد أشار روتر (Rotter) إلى أن الأفراد المرتفعي الضبط الداخلي يظهرون كفاحا جليا من أجل الإنجاز، ويبذلون جهدا كبيرا في المواقف

[١] عند الإجماع على المعنى ذاته يمكن التوثيق بهذه الطريقة.

التنافسية المختلفة وذلك بالمقارنة مع الأشخاص ذوي الضبط الخارجي، الذين يشعرون بضعف شديد، وانعدام الثقة، وعدم التمكن من السيطرة على البيئة من حولهم.

كذلك أشارت الأبحاث التي قام بها كل مَن (فاينذلي وكوبر١٩٨٣) أنه توجد علاقة منطقية بين الضبط الداخلي والدافعية للإنجاز، حيث إنه إذا تم تقويم النجاح بطريقة موجبة فإن الفرد يشعر بأنه أكثر قدرة على ضبط المخرجات والتحكم بها (موسى ١٩٨١، ص٣-٤).

على صعيد آخر، نستطيع أن نلمس تداخلا من نوع ثان بين نظريتي التعلم الاجتماعي ودافعية الإنجاز من حيث القدرة على التنبؤ بنوع المخاطرة (Type of risk) فقد أشارت الأبحاث التي أجراها كل من (وولك ودسيت) في هذا المجال إلى أن الأفراد المرتفعي الدافعية للإنجاز، وكذا ذوي الضبط الداخلي يخوضون عادة مخاطرات من النوع المتوسط بمعنى أنهم يقدمون على المهمات ذات الصعوبة المتوسطة، في حين يقدم الأفراد الذين يعتقدون بالضبط الخارجي على المهمات السهلة جدا أو الصعبة جدت، فالأولى تجنبهم الفشل، والثانية يعزون فشلهم فيها، وهي النتيجة المرجحة في مثل هذه الحالة إلى تعقدها وصعوبتها. وهم غالبا يلجؤون إلى ما يسمى (سياسة التبرير) لأنهم غير قادرين على تحمل مسؤولية نتائج الأعمال التي يقومون بها.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الأبحاث ذات العلاقة بدافعية الإنجاز بين الحاجة إلى الإنجاز ومركز الضبط وفيما يلي عرض لأهم ما جاء فيها وما يمكن استثماره لخدمة هذا البحث.

١. الدراسات الأجنبية:

هناك دراسات أجنبية كثيرة تناولت العلاقة بين الحاجة إلى الإنجاز ومركز الضبط، يأتي في مقدمتها الدراسة التي قام بها أودل (Odell١٩٥٩) حيث توصل إلى وجود علاقة موجبة بين درجات مقياس (روتر) للضبط الداخلي الخارجي، واختبار تفهم الموضوع لقياس الحاجة إلى الإنجاز، فيما انتهت دراسة ليشتمان وجوليان (Lichtman& Julian, 1964) في الإطار ذاته إلى عدم وجود علاقة بين هذين المتغيرين، ولكن هذه المرة باستخدام مقياس روتر للضبط الداخلي ــ الخارجي ومقياس (فرنش) للاستبصار (Thurber & Fridele, 1976 P.42) وقام جولد (Cold 1968) بدراسة العلاقة بين الحاجة إلى الإنجاز والضبط الداخلي ــ الخارجي، وانتهى إلى نتائج تشير إلى أن الأفراد ذوي الاعتقاد بالضبط الخارجي يتسمون بخصائص يغلب عليها المسايرة المفرطة، وانعدام الثقة، وتوقعات منخفضة للنجاح في حين يتسم الأفراد الذين يعتقدون بالضبط الداخلي، بالثقة بالنفس والقدرة على المثابرة والإنجاز وتوقع عال للنجاح والتفوق (موسى١٩٩٤، ص٣٨٣). وهناك دراسات عديدة اهتمت بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط فقد وجد (Phares, 1979) أن ذوي الضبط الداخلي يبذلون جهودا كبيرة ولديهم قدرة على الإنجاز، وعلى مراقبة نتائج سلوكهم مقارنة بذوي الضبط الداخلي (الزيات ١٩٩٠، ص٥٤٣-٥٤٥). بينما أشارت دراسة كل من (ديوك ونويكي ١٩٧٤) إلى وجود علاقة ارتباطية لدى الإناث من ذوي الاعتقاد بالضبط الداخلي والإنجاز الدراسي لدى الذكور، في حين لم تجد مثل هذه العلاقة لدى الإناث من ذوي الاعتقاد بالضبط الداخلي (Duke & Nowiki 1974 P.364) ولم تظهر دراسة (سترهان ١٩٨٢) التي أجراها على عينة من طلبة الجامعة فروقا دالة بين مجموعة الضبط الداخلي ومجموعة الضبط الخارجي فيما يتعلق بالإنجاز الدراسي (Strahan 1982 P.42).

وكشفت دراسة (كليبرت١٩٨٣) التي طبقت على طلبة المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية تفوق الطلبة من ذوي الضبط الداخلي على الطلبة ذوي الضبط الخارجي، وفي الإطار ذاته أظهرت دراسة (ماكسيلي) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الضبط الداخلي والضبط الخارجي (Maxile, 1985, P83) وحول علاقة مركز الضبط بالثقة بالنفس أجرى (ثيربر وفريدل Thurber & Freidel 1970) دراسة توصلا من خلالها إلى نتائج دلت على أن الطالبات ذوات الضبط الخارجي كان لديهن خوف من النجاح أما ذوات الضبط الداخلي فقد كشفن عن شعور كبير بالثقة بالنفس وابتعاد عن الخوف وإنكار للذات.

وأشارت نتائج الدراسة التي قام بها بروان (Brawn 1980) حول العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الأحداث الجانحين، مقارنة بعينة من الأسوياء، إلى وجود علاقة دالة بين مركز الضبط والذكاء لدى الطلبة بشكل عام: الأسوياء منهم والجانحين، وقد استفيد من مثل هذه النتائج في استخدام مركز الضبط لأغراض إكلينيكية، (الأحمد ١٩٩٦، ص١٠-١١).

وهناك عدد كبير من الدراسات التي تناولت مركز الضبط في علاقته بمتغير الإنجاز، قام بها فارس وليفكورت (Pharers & Lefcurt, 1976) وتبين أن الطلبة الذين يبذلون جهودا كبيرة، يشعرون بالفخر والاعتزاز إزاء النتائج الإيجابية التي يحققونها، مقابل شعور بالخجل إزاء الأعمال السيئة التي يقومون بها، وبالتالي فهم من ذوي الإنجاز المرتفع، أما الطلبة خارجو الضبط فهم من ذوو احساسات وانفعالات أقل ويحتاجون إلى تعلم خبرات ناجحة مخططة مسبقا تساعدهم على تحقيق إنجاز مرتفع مثل ما يفعل زملاؤهم من ذوي الضبط الداخلي.

وهناك دراسات أخرى تناولت التدريب على دافعية الإنجاز وأثر ذلك في التحصيل الدراسي مثل دراسات (ماكيلاند١٩٧٢-١٩٨٠، دراسة ديشارم١٩٧٦، دراسة

آلشولر ١٩٧٠) والتي أشارت جميعها إلى ثبات أثر التدريب في التحصيل الأكاديمي وإلى تدني تحصيل التلاميذ غير المدربين على دافعية الإنجاز مقارنة بزملائهم بفروق دالة وذلك لصالح المجموعات المتدربة وتقدر هذه الفروق بـ (٢٣%) لدى ملكيلاند، و (١٧%) لدى ديشارم، (١٩.٤%) لدى آلشولر (الأحمد ١٩٩١، ص٢٨-٢٩).

٢. الدراسات العربية:

تعد دراسة الأعسر (١٩٧٨) من أوليات الدراسات العربية التي جرت حول مركز الضبط وعلاقته بمتغيرات عديدة كالجنس والتحصيل الدراسي، والتخصص العلمي والإنجاز المدرسي إذ أشارت هذه الدراسة إلى نتائج مفادها: إن الطلبة من ذوي الاعتقاد بالضبط الداخلي أكثر تحملا للمسؤولية، وأكثر إيجابية من ذوي الاعتقاد بالضبط الخارجي، حيث يضعون الخطط ويلتزمون بدقة تنفيذها.

وتوصل (الكفافي) في الدراسة التي قام بها عام ١٩٨٢ حول علاقة الضبط بالفشل الدراسي إلى عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الضبط الداخلي والضبط الخارجي وذلك وفقا لعدد مرات الرسوب.

وهناك دراسة قام بها (قطامي وقطامي١٩٩٦) سعيا من خلالها إلى استقصاء أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة في مدينة عمان. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجات الذكاء هي من أكثر العوامل قدرة على تفسير تباين مستوى أسلوب تفكير حل المشكلة، بينما تدنت درجة تفسير العوامل الأخرى المشمولة بالدراسة مثل دافعية الإنجاز وسواها.

أما دراسة (الشناوي ١٩٩٧) فقد هدفت إلى تعريف طبيعة العلاقة بين أبعاد موقع الضبط الداخلية والخارجية ودافعية الإنجاز لدى طلبة وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة الزقازيق، وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها وجود علاقة

ارتباطية موجبة بين موضع الضبط الداخلي ودافعية الإنجاز، في حين لم توجد مثل هذه العلاقة بين الضبط الخارجي ودافعية الإنجاز.

وسعت دراسة (أحمد البهي السيد ١٩٩٦) إلى معرفة مدى اتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى المتفوقين من ذوي التخصصات المختلفة وانتهت إلى نتائج مفادها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين في التخصصات المختلفة في تفسيراتهم لدافعية الإنجاز، بينما وجد اتساق في بعض أبعاد التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز (جهد، ظروف خارجية، قدرة ذاتية).

بيد أن هناك دراسات عربية عديدة تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي – الخارجي (عبد القادر ١٩٧٧، موسى١٩٨٩، زيدان١٩٩٦، أبو ناهية١٩٨٤، الزيات والكناني١٩٩٠، عبد الفتاح١٩٨٦، الشوربجي١٩٨٩) وأجمعت نتائج هذه الدراسات على أن الفرد المنجز لديه القدرة على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة ولديه كذلك قدرة على السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم بالأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على العقبات، والتغلب على الذات أيضا والتنافس معها بالإضافة إلى التنافس مع الآخرين (الأعسر١٩٨٣، الأحمد١٩٩٦، ص٩).

أما في القطر العربي السوري، فقد جرت دراستان في هذا الإطار، الدراسة الأولى، أجريت من قبل الأحمد١٩٩٦ وتناولت مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود ميل عال لدى أفراد عينة البحث نحو الضبط الداخلي وذلك بغض النظر عن تنوع اختصاصاتهم العلمية أو نوع الجنس الذي ينتمون إليه.

أما الدراسة الثانية، فقد قامت بها (الصياح١٩٩٧) وقد هدفت إلى دراسة أثر فعالية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي في القطر

العربي السوري، وقد تمكنت الباحثة من تحقيق هذا الهدف باستخدام برامج دافعية وأخرى تعليمية معدة لهذا الغرض.

فقد كان مستوى دافعية الإنجاز قبل تطبيق البرنامج يساوي لدى المجموعة الضابطة٧٩,٣٦/١٣٠، أما لدى التجريبية فكان يساوي ٨١,٤٦/١٣٠ وقد أصبح مستوى هذه الدافعية إثر تطبيق البرنامج لدى التجريبية يساوي١٠٤,٧٥/١٣٠ بينما أصبح يساوي لدى الضابطة ٧٩,٦٠/١٣٠ وبذلك تكون قيمة /ت/ المحسوبة التي تشير إلى الفرق بينهما هي ١٧,٣ وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وإثر اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة المذكورة أعلاه، العربية منها والأجنبية أدركت أهمية المتغيرات والعوامل المدروسة، وشعرت بوجود نقص في مؤسسات البحث العلمي السورية في هذا المجال، وذلك على الرغم من أن دراسة الصياح أشارت إلى انخفاض دافعية الإنجاز في صفوف الطلبة وإلى إمكان زيادة هذه الدافعية كما سبق وتمت الإشارة إلى ذلك. أن هذه المسائل حدت بالباحثة أن تتلمس هذه المشكلة وتشعر بأهميتها وبضرورة تكريس بحوث عديدة بشأنها، وشكلت دافعا قويا لديها من أجل إنجاز هذا البحث.

مصطلحات البحث ومتغيراته:

للمصطلح الواحد في علم النفس غالبا تعريفات عديدة ويعود السبب في ذلك إلى تعدد النظريات والمداخل التي يذخر بها هذا العلم، كالمدخل السلوكي، والمعرفي،والإنساني، وإلى التباين فيما بين هذه المداخل في وجهة النظر إلى المسائل والظواهر النفسية بصفة عامة وإلى التعريفات والمصطلحات بصفة خاصة، علما أن هذه المداخل والنظريات أخذت تنحو في الآونة الأخيرة نحو التفاهم والتقارب من حيث الجوهر، وإن اختلفت من حيث التفاصيل في الإجراءات والطرائق التي تتبعها (الأحمد١٩٩١).

وانطلاقا مما تقدم، يكون بالإمكان عد هذه التعريفات وجهات نظـــر محـــددة يتبناهـــا الباحث ويلتزم بها في بحثه وفيما يلي عرض لهذه التعريفات والمفاهيم يلقي الضـــوء عليها ويجعلها واضحة للقارئ والباحث المتخصص.

مركز الضبط: Locus of Control

يعد مركز الضبط أحد سمات الشخصية الرئيسة، ويقصد به في هذا البحث:

"إدراك الفرد العلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج" (الديـــب١٩٨٥، ص١٠٧). وقد اتضحت هذه العلاقة في هذا البحث من خلال الإجابة عن بنود مقيـــاس مركـــز الضبط المنسوب إلى (روتر١٩٦٦).

الضبط الداخلي: Eternal Control

ويعرف الضبط الداخلي بأنه عبارة عن سمة شخصية تمكن الشخص مـــن أن يعـــزو إنجازاته وقراراته، وأعماله، سواء أكانت هذه الإنجازات والأعمال والقرارات ناجحـــة أم فاشلة، إلى ما لديه من قدرات، وما يستطيع أن يبذله من جهود، وما يقدر عليه مـــن مثابرة من أجل قيامه بالنشاطات والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يضعـــها نصب عينيه، وبذلك يغدو بإمكانه التحكم بالكثير من مجريـــات الأمـــور فـــي بيئتـــه (الديب١٩٨٥، والأحمد١٩٩٦، ص٦).

وقد قيس الضبط الداخلي لدى أفراد عينة هذا البحث بمقياس مركز الضبط المنســـوب إلى (جوليان روير) (Roter internal –External control scale) (م.س)[1].

[1] يقصد به المرجع السابق.

الضبط الخارجي: External control

يعرف الضبط الخارجي بأنه عبارة عن سمة تمكن الشخص من أن يعـزو إنجازاته وقراراته وأعماله، سواء كانت هذه الإنجازات والأعمال والقرارات ناجحة أم فاشلة، إلى عوامل خارجية بعيدة عن قدراته وإمكاناته الذاتية، مثل الصدفة، والحظ والقـدر، وسلطة الآخرين، وهو بالتالي عاجز عن توجيه معظم ما يجري من أمور في بيئته أو عالمه الشخصي والتحكم بها (الكنـاني ١٩٩٠، ص١٢، والديـب١٩٩٥، ص١٨٥، والأحمد١٩٩٦، ص٦).

وقد قيس الضبط الخارجي لدى أفراد عينة هذا البحث بمقياس مركز الضبط المنسوب إلى (جوليان روتر).

الإدراك: Perception

عملية نفسية معرفية يقوم بها الفرد، وتشتمل على الغربلة والتصنيف والتعليل والتفسير للمعلومات الحسية الواردة إليه من العالم الخارجي أو الداخلي عن طريـق أعضاء الحواس ويتمكن الفرد بوساطة هذه العملية من معرفة عالمه الداخلي والخارجي ومـن التوافق مع البيئة التي يعيش فيها (منصور والأحمد١٩٩٦، ص١٧) وقد اتضح إدراك الفرد في هذا البحث من خلال إجابته عن بنود مقياس مركز الضبط المذكور أعلاه.

السمة: Characteristic

نزوع لدى الشخص للاستجابة بطريقة معينة نحو نوع من المؤثرات، ولا تأخذ كلمـة نزوع تفسيرا بيولوجيا أو فيزيولوجيا، وإنما تشير إلى التكرار والاستمرار في الإجابة (رفاعي ١٩٩٢،ص١٦).

ويقصد بالسمة في هذا البحث نزوع أو ميل أفراد عينة البحث نحو الضبط الخـــارجي أو الداخلي، وقد اتضحت من خلال الدرجات التي حصل عليها المفحوص لدى إجابته عن بنود مقياس مركز الضبط.

دافعية الإنجاز:

تعرف دافعية الإنجاز بأنها عبارة عن الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، وهـــو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه (الشناوي١٩٩٧، ص٢٣٢). وقد قيست فـــي هـــذا البحث بحساب الدرجة التي يحصل عليها الطالب لدى إجابته عن بنود مقياس دافعيـــة الإنجاز لدى هيرمانز[1]. ويذكر أن الدرجة القصوى للمقياس = ١٣٠ درجة.

التخصص العلمي:

يقصد به في هذا البحث الفرع العلمي أو الكلية التي ينتمي إليها الطالب ويتابع دراسته العلمية فيها، فقد تكون هذه الدراسة ذات طابع إنساني تربوي نفسي كمـــا فـــي كليـــة التربية، وقد تنحو منحى علميا تطبيقيا يهتم بالإنسان فـــي علاقتـــه مـــع الظواهـــر الطبيعية كما هو الحال في كلية العلوم.

الجنس:

ينطوي الجنس على عاملي الذكورة والأنوثة، وتأثيرهما الفاعل بصفة عامـــة، ويـــهتم هذا البحث بهذين العاملين من خلال علاقتهما ببعدي مركز الضبط الداخلي والخارجي من جهة وعلاقتهما بدافعية الإنجاز من جهة أخرى.

---

[1] قام د. فاروق عبد الفتاح موسى بنقل المقياس إلى اللغة العربية وتعبيره على البيئة المصرية١٩٨١.

مشكلة البحث ومسوغاتها:

تناولت هذه الدراسة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط الداخلي ــ الخارجي لدى طلبة جامعة دمشق، وتحديدا في كليتي التربية والعلوم، كما تناولت دراسة الفروق المتعلقة بالجنس والتخصص العلمي التابعة لهذه المتغيرات في الكليتين المذكورتين.

أما المسوغات التي دعت الباحثة للقيام بهذا البحث فهي عديدة أهمها:

- إحساس الباحثة بأهمية البحث وقيمته إثر اطلاعها على أدب الموضوع والدراسات السابقة.
- وجود نقص في مؤسسات البحث السورية في مجالي الضبط والدافعية، الأمر الذي استدعى من الباحثة إجراء أكثر من بحث في هذا المجال في محاولة منها لاستدراك هذا النقص.
- سيادة الضبط الخارجي، وانخفاض دافعية الإنجاز لدى الطلبة عموما ولدى طلبة الجامعة على وجه الخصوص وذلك من خلال ما أشار إليه بحثا (الأحمد١٩٩٦ والصياح١٩٩٨ ومن خلال الملاحظات الخبرية للمعلمين).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه يتناول أبعادا هامة من الشخصية تتمثل في مركز الضبط ببعديه الداخلي والخارجي، وبدافعية الإنجاز ودورها الفاعل ــ في حال ارتفاعها ــ في زيادة إنجازات الفرد بصفة عامة، وفي زيادة إنجاز المتعلم بصفة خاصة.

ويرتبط الضبط الداخلي ارتباطا موجبا بأبعاد ومتغيرات عديدة تدخل في صلب سيكولوجية الشخصية يأتي في مقدمتها دافعية الإنجاز والثقة بالنفس وتقدير الذات والتأثير الإيجابي الفاعل في البيئة، والتحكم بمجريات الأحداث حيث يمكن ذلك. الأمر الذي يقتضي تزويد المتعلم بالمهارات والإجراءات والوسائل والطرائق التي تمكنه من زيادة دافعية الإنجاز، ومن ثم إحراز النجاح، إحرازا يمنحه الاعتداد بنفسه والاعتزاز بقدراته، والتكيف مع مجتمعه، وتسيير أعماله، والتحكم إلى درجة مقبولة بإنتاجيته في المستقبل على المستويين الكمي والكيفي

وهذه أمور تتوقف كلها ـ إلى درجة ليست بقليلة ـ على مدى إدراكه نتائج الأحداث ومدى تحكمه بمجرياتها من خلال الكشف عن وجهة مركز الضبط لديه، وما إذا كان داخليا أم خارجيا.

وفي ضوء ما تقدم يكون بالإمكان تحديد أهمية البحث في النقاط التالية:

- أهمية الكشف عن دافعية الإنجاز لدى الطلبة ودورها الفاعل في استثارة جهودهم وتوجيهها الوجهة السليمة، بغية تحقيق مزيد من الإنجاز في أعمالهم بشكل عام وفي عملية تعلمهم بشكل خاص.
- أهمية الكشف عن وجهة مركز الضبط لدى المتعلمين الداخلي ـ الخارجي وعلاقة ذلك بزيادة أو نقصان فاعلياتهم وإنجازاتهم.
- أهمية الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط ببعديه الداخلي والخارجي لدى أفراد عينة البحث، إذ إن الكشف عن هذه العلاقة يمكن أن يعد مدخلا جيدا لتوجيه فاعليات الطلبة التعليمية الوجهة المناسبة من جهة، وللتدخل الإرشادي في حال تعرضهم لصعوبات يمكن أن تعرقل أعمالهم بشكل عام، وعملية تعلمهم بشكل خاص.

- يضاف إلى ذلك عامل الجدة الذي يمكن أن يكسب هذا البحث بعض الأهمية، لاسيما وأنه يجري في القطر العربي السوري للمرة الأولى.

أهداف البحث:

سعى البحث لتحقيق نوعين من الأهداف الأولى يمكن عدها رئيسة، والثانية فرعية منبثقة عنها.

أ- الأهداف الرئيسة:

١- الكشف عن نوع أو طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى أفراد عينة البحث.

٢- تحديد الفروق بين أفراد عينة البحث من حيث: دافعية الإنجاز، والضبط الداخلي والضبط الخارجي على صعيدين هما: التخصص العلمي من جهة والنوع من جهة ثانية.

ب- الأهداف الفرعية:

- الكشف عن نوع العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن نوع العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والضبط الخارجي لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن نوع العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وكل من الضبط الداخلي والضبط الخارجي لدى الذكور.
- الكشف عن نوع العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وكل من الضبط الداخلي والضبط الخارجي لدى الإناث.

- تحديد الفروق بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية المتعلقة بالضبط الداخلي، والضبط الخارجي ودافعية الإنجاز.
- تحديد الفروق بين الذكور والإناث في كليتي التربية والعلوم المتعلقة بالمتغيرات الثلاثة: الضبط الداخلي ـ الضبط الخارجي ـ دافعية الإنجاز.
- التوصل إلى بعض المقترحات التي يمكن أن تفيد الطلبة سواء في عملية تعلمهم، أو في عملية إرشادهم في حال تعرضهم لصعوبات أو عراقيل يمكن أن تعيق حسن سير هذه العملية.

فرضيات البحث:

هناك نوعان من الفرضيات تم اختبارها في هذا البحث: النوع الأول تناول دراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث، والنوع الثاني تناول الفروق المتعلقة بهذه المتغيرات بين طلبة كليتي التربية والعلوم من جهة وبين الذكور والإناث في هاتين الكليتين من جهة ثانية[1].

الفرضيات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث.

١- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى أفراد عينة البحث.

٢- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والضبط الخارجي ـ لدى أفراد عينة البحث.

---

[1] الفرضيات يمكن أن تكون فرضيات عدم أو صفرية وفرضيات تحقيق أو بحثية، والمهم في الأمر أن الباحث سيقوم باختبار هذه الفرضيات للتحقق من صدقها أو عدمه.

٣- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي ــ الخارجي لدى الذكور المشمولين في عينة البحث.

٤- لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي ــ الخارجي لدى الإناث المشمولات في عينة البحث.

أ- الفرضيات التي تناولت الفروق بين متغيرات البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط الداخلي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط الخارجي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بدافعية الإنجاز.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط الداخلي أم الخارجي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بدافعية الإنجاز.

منهج البحث:

تم تنفيذ هذا البحث وفق المنهج الوصفي الترابطي حيث عولجت المتغيرات معالجة تحليلية وصفية، وانتهت إلى تحديد طبيعة العلاقات الارتباطية فيما بينها الأمر الذي تطلب إجراء نوعين من الدراسة للموضوع المستهدف، الأولى تضمنت تحديد الإطار النظري للبحث، بما في ذلك تحديد مشكلته وأهدافه، والفروض التي انطلق منها،

وعرض للدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، إضافة إلى تحديد معنى المصطلحات والمفاهيم العلمية التي انطوى عليها البحث، وتحديد عينة البحث وأدواته وحدوده.

وتكاملت الدراسة النظرية بدراسة ميدانية، انطوت على الإجراءات والخطوات العلمية التي قامت بها الباحثة سواء في الدراسة الاستطلاعية الأولية، أم الدراسة الميدانية الأساسية وسيأتي حديث مفصل لهذه الخطوات والإجراءات في الجزء الثاني من هذا البحث.

عينة البحث:

يجري البحث العلمي داخل الجماعات وإذا كانت الجماعة المدروسة محدودة وصغيرة جدا، فإن الدراسة يمكن أن تشمل كل أعضائها غير أن الجماعة التي تناولها هذا البحث بالدراسة كانت كبيرة نسبيا بحيث لا يمكن للدراسة أن تشمل جميع أفرادها، والباحث يريد دائما أن يتوصل إلى تقارير تشمل الجماعة من خلال دراسة خصائص العينة الممثلة لها. لذا يكون من الضروري أن تعكس العينة الجماعة العامة أو المجتمع الأصلي المستهدف بالدراسة وهذا ما سعى إليه هذا البحث.

وقد تم سحب العينة في هذا البحث بالطريقة العرضية وتعد هذه الطريقة واحدة من أهم إجراءات المعاينة لأنها أكثرها تمثيلا للإجراءات المستخدمة في البحث السلوكي والعينة العرضية هي: "عينة عشوائية ومستقلة تسحب من فئة مناسبة ومتوافرة والفئة المختارة بموجبها ليست هي أفضل الفئات بل هي أكثرها توافرا" (حمصي ١٩٩١، ص ١١٩).

إذا عينة هذا البحث مختارة وليست عشوائية تماما، فللعشوائية شروط لا يتسع المجال لذكرها هنا ولكنها ليست مقصودة في الوقت ذاته "فهي تختلف عن العينة المقصودة

من حيث أنه لا توجد عادة وقائع حسية توحي بأن هذه الفئات تمثل كامل الجماعة(م.س).

وقد شملت عينة هذا البحث مجموعتين وتألفت كل مجموعة من مئة طالب وطالبة (٥٠ من الذكور مقابل ٥٠ من الإناث) أي مئتان للعينة لكل طلبة السنة الثانية في كليتي العلوم والتربية بجامعة دمشق أي ما نسبته (١٢%) من كلية العلوم السنة الثانية، و(١٥%) من كلية التربية للسنة ذاتها و(٤%) على مستوى الكليتين ككل أي السنوات الأربع. وقد تراوحت أعمار هؤلاء الطلبة بين (٢٠-٢٣ عاماً) وفيما يلي جدول يبين عدد أفراد العينة وكيفية توزيعهم:

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص

الكلية / العدد	الذكور	الإناث	المجموع
التربية	٥٠	٥٠	١٠٠
العلوم	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول: إن هناك تكافؤاً مقبولاً بين أفراد عينة البحث سواء من حيث الجنس أم العمر، أم المستوى الدراسي وقد تم تعرف المتغير الأخير من خلال الاطلاع على المستوى معدلات الطلبة العام في الكليتين حيث بلغ متوسط معدلاتهم (٦٢,١٠) في كلية العلوم مقابل (٥٨) في كلية التربية.

وفي ضوء المعطيات السابقة يمكن القول: إن العينة تمثل المجتمع الأصلي في كليتـي التربية والعلوم تمثيلاً مقبولاً، ويمكن بالتالي تعميم النتائج التي يتم التوصل إليها علـى المجتمع المستهدف في هذه الدراسة فقط.

أدوات البحث:

تم استخدام أداتين في هذا البحث هما: مقياس مركز الضبط الذي وضعـه (جوليـان روتر) واختبار دافعية الإنجاز الذي أعده (هيرمانز) وفيما يلي أعرض وصفاً موجـزاً لهاتين الأداتين.

أ- **مقياس مركز الضبط:** Locus of control

وضع هذا المقياس (جوليان روتر) صاحب نظرية التعلم أو العزو الاجتمـاعي فـي بدايات النصف الثاني من هذا القرن (١٩٥٤-١٩٥٧) ويعرف المقياس حالياً بمقيـاس الضبط الداخلـي/ الخـارجي للتعزيـز Internal-External Reinforcement control ويرمز له بالرمز (I.E.) (الكفافي ١٩٨٢، ص٩) ويتكون المقياس من ثلاث وعشرين فقرة كل واحدة منها تتضمن عبارتين إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية وقد أضيف إلى الثلاث والعشرين فقرة، ست فقرات وضعت كي لا يكتشـف المفحـوص هدف المقياس. ولتقليل احتمال ظـهور الاسـتعدادات للاسـتجابة بصـورة نمطيـة (Response set) مثل الاستجابة المتطرفة في الضبـط أو الاسـتجابة المستحسـنة اجتماعياً أو استجابة عدم الاكتراث.

وعلى المفحوص أن يقرأ عبارتي كل بند معاً (أ، ب) ثم يختار منهما ما يتفق ووجهـة نظره، وإذا كان يوافق على العبارتين، فإنه يطالب باختيار أكثرهما قبولاً لديـه (م.س، ص٩-١٠).

ومن أمثلة فقرات المقياس ما يأتي وهما الفقرتان الأولى والثانية:

١-أ- يقع الأبناء في المشكلات لأن الآباء يعاقبونهم أكثر من اللازم (خارجية).

ب-مشكلة معظم الأبناء في هذه الأيام هي أن الآباء يتساهلون معهم (داخلية).

٢-أ- إن كثيراً من الأمور غير السارة التي تحدث للناس في حياتهم ترجع في جزء منها إلى الحظ السيئ (خارجية).

ب- يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها (داخلية).

ويصحح المقياس بأن تعطى درجة لكل اختيار للعبارة التي تشير إلى الوجهة الخارجية وعلى هذا فالدرجة العالية التي يحصل عليها المفحوص تشير إلى أن مركز الضبط لديه كان خارجياً.

ب- مقياس أو اختبار دافعية الإنجاز:

A Questionnaire Measure of Achievement Motivation:

تم بناء هذا المقياس من قبل (هيرمانز ١٩٧٠) وتم تكييفه للبيئة المصرية من قبل (فاروق عبد الفتاح موسى ١٩٨١) ينطوي على ثمان وعشرين فقرة من نوع اختيار من متعدد، وتتألف كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات تقابلها الرموز (أ، ب، ج، د، هـ) أو أربع عبارات تقابلها الرموز (أ، ب، ج، د). وعلى المفحوص أن يستكمل الجملة الناقصة باختياره عبارة من هذه العبارات، وذلك بوضعه إشارة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة.

أما الدرجات فتمتد من (٥-١) في الفقرات ذات الاختيارات الخمسة الموجبة وذلك على النحو التالي:

(٥، ٤، ٣، ٢، ١) ويعس الترتيب في الفقرات السالبة والطريقة ذاتها تصح على الفقرات التي تليها أربع عبارات. أما الزمن اللازم لتطبيق الاختبار فهو يتراوح بين ٣٥-٤٥ دقيقة، وذلك بعد قراءة التعليمات وحل الأمثلة.

ويذكر (هيرمانز) أنه لدى إعداده فقرات المقياس استخدمت الصفات العشر التي تميز ذوي المستوى المرتفع في التحصيل الدراسي، عن ذوي المستوى المنخفض، وهذه الصفات هي: مستوى الطموح المرتفع، والسلوك الذي تقل فيه المغامرة، والقابلية للتقدم إلى الأمام المثابرة على الأداء، والرغبة في إعادة التفكير في العقبات، وإدراك سرعة مرور الوقت، والاتجاه نحو المستقبل، واختيار مواقف المنافسة مقابل التعاطف، والبحث عن التقدير، والرغبة في الأداء الأفضل (Hermans 1970, PP.355_357).

وفيما يلي مثال من فقرات المقياس:

أرى أن المواد التي أدرسها:

( )........(أ) صعبة جداً.

( )........(ب) صعبة.

( )........(ء) سهلة.

( )........(جـ) لا صعبة ولا سهلة.

( )........(هـ) سهلة جداً.

فإذا كان المفحوص يرى العبارة التي يدرسها سهلة، فإنه يضع علامة (X) بين القوسين أمام العبارة ويصحح المقياس وفق طريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة إيجابية الفقرة والعبارة، أي أنه في الفقرات الموجبة تعطى العبارات: أ، ب، جـ، ء، هـ، الدرجات: (٥- ٤- ٣- ٢- ١) على التوالي.

وفي الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات: أ، ب، جـ، ء، هـ الدرجات: (١- ٢- ٣- ٤- ٥) على التوالي وكذلك الأمر في الفقرات التي تليها

أربعة اختيارات وطبقاً لذلك تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار كله (١٣٠) درجة، كما تكون أقل درجة (٢٨).

وتجدر الإشارة إلى أنه تم اعتماد مقياس مركز الضبط ودافعية الإنجاز في هذا البحث بعد أن جرت لهما دراسة استطلاعية في القطر العربي السوري، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما وإمكان تطبيقهما في المجتمع السوري. وسيشار إلى هذه الدراسة في الجزء الثاني من هذا البحث.

الجزء الثاني

الدراسة الميدانية

١) الدراسة الاستطلاعية لمقياس مركز الضبط:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية لمقياس مركز الضبط، بتاريخ ١٦/١١/١٩٩٥، عندما أجرت بحثاً آنذاك بعنوان: "مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي". وقد حققت هذه الدراسة فوائد عديدة أذكر منها على سبيل المثال:

- التأكد من وضوح الاختبار.
- تصحيح بعض الأخطاء الواردة في الاختبار، والتي يرجح أنها كانت مطبعية.
- نقل المثل العامي المكتوب باللهجة المصرية إلى العربية الفصحى وهو "اللي مكتوب عالجبين لازم تشوفه العين" وأصبح "ما كتب على الجبين يجب أن تراه العين".

- أعيدت طباعة المقياس بحيث أصبحت الكلمات أكبر حجماً، وأكثر وضوحاً، وأسهل قراءة. كذلك تم تحديد زمن الاختبار حيث استغرق التطبيق الاستطلاعي فترة تراوحت بين (٣٥-٤٥) دقيقة، وقد اعتمدت في التطبيق الأساسي للاختبار.

٢) ثبات مقياس مركز الضبط وصدقه:

تم التأكد من عاملي صدق المقياس وثباته في البيئة السورية في أثناء تطبيق الدراسة الاستطلاعية المذكورة أما الثبات فقد تم تحديده من خلال إعادة تطبيق المقياس على مجموعة من طلبة كلية التربية (٣٠ طالباً وطالبة) بفاصل زمني قدره (١٦) يوماً، وقد أجرى حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (بيرسون) وذلك عند مستوى دلالة قدره (٠,٠١) وتبين أن معامل الاستقرار يساوي (٠,٨١) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً.

وقد جرى التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة من أساتذة كلية التربية بجامعة دمشق[١]، وقد أجمع هؤلاء على أن عبارات المقياس تعبر عن بعدي مركز الضبط، داخلي ـ خارجي بصورة جيدة، وفي ضوء ذلك، يمكن القول: إنه بالإمكان اعتماد المقياس في هذا البحث.

٣) الدراسة الاستطلاعية لمقياس دافعية الإنجاز:

جرت دراسة استطلاعية استقصائية للمقياس في القطر العربي السوري قامت بها (رنا الصياح١٩٩٧) وحققت فوائد كثيرة أدت إلى تعديل بعض العبارات غير الواضحة[١]

---

[١] يمكن العودة إلى دراسة الصياح في مكتبة كلية التربية بجامعة دمشق.

وإلى تحديد زمن الاختبار والتأكد من صدقه وثباته، وذلك من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وعرضه على محكمين من أساتذة كلية التربية[٢].

٤) صدق مقياس دافعية الإنجاز وثباته:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية للمقياس على عينة من طلبة الجامعة بكلية التربية (٣٣) طالباً وطالبة، وتحققت من ثباته بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ الاتساق الداخلي (٠,٨٣) وذلك وفق معادلة (بيرسون) وعند مستوى دلالة قدره (٠,٠١) ومعامل الثبات هذا يعد مرتفعاً ودالاً من الناحية الإحصائية.

أما الصدق فقد جرى التأكد منه من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين م أساتذة كلية التربية كما سبق وأشير إليه. وقد أجمع المحكمون على صدق المقياس وانسجام فقراته وقدرتها على التعبير عن دافعية الإنجاز بصورة جيدة تبعث على الاطمئنان وتمكن من استخدامه في هذا البحث.

٥) حدود البحث ومحدداته:

نفذ البحث ضمن حدود ارتبطت بخصائص العينة المختارة له، وأدوات القياس التي تم استخدامها فيه، والمعالجات الإحصائية للنتائج التي تم التوصل إليها.

وقد تمت الإشارة إلى أنه جرى اختيار عينة البحث بطريقة عرضية من كليتي التربية والعلوم بجامعة دمشق. أما جامعة دمشق فقد اختيرت لتمثل جامعات القطر العربي السوري وذلك بسبب التشابه فيما بينها، سواء من حيث مستوى الطلبة أم الأساتذة، ونظراً لتوافر الشروط اللازمة لإجراء البحث في مدرجاتها ومخابرها المختلفة.

---

(٢) تمت استشارة عدد من الأساتذة الدكاترة وهم: فخر الدين القلا، علي منصور، انطون حمصي.

الدراسة الميدانية الأساسية:

لدى الانتهاء من تطبيق الدراسة الاستطلاعية، جرى الانتقال إلى المرحلة الثانية، حيث تم تطبيق مقياس مركز الضبط ودافعية الإنجاز على أفراد عينة البحث الأساسية.

المعالجة الإحصائية للنتائج(١):

استلزمت المعالجة الإحصائية اعتماد الأسلوب الإحصائي التالي:

حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لدرجات أفراد العينة في المتغيرات الثلاثة المستهدفة في هذا البحث وهو: الضبط الداخلي، والضبط الخارجي، ودافعية الإنجاز. ويتضح ذلك من الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

معامل التواء التوزيعات التكرارية لمتغيرات الدراسة لدى أفراد العينة

المتغيرات/أفراد العينة	الضبط الداخلي	الضبط الخارجي	دافعية الإنجاز
الذكور	-٠,٤٢٣	١,٠٤٠	-٠,٤٩٦
الإناث	-٠,٥٧٩	-٠,٨٩٢	-٢,٠٩٩٧
كامل العينة	-٠,٤٧٤	-٠,٣٧٥	٠,٣٣٢

(١) عادت الباحثة من أجل ذلك إلى اختصاصيين في القياس والإحصاء النفسي وهم: د. عبد الكريم حسين، د. رمضان درويش، ود. ناظم حيدر وقد أشاروا إلى إمكانية استخدام أكثر من طريقة في المعالجة من بينها طريقة الإحصاء التحليلي المقترحة ، ولكنهم فضلوا أخيراً الطريقة المعتمدة في هذا البحث.

ويشير الجدول رقم(٢) إلى أن معاملات الالتواء ــ عدا واحد ــ هي أقل من (+١) وأكبر من (−١) أي أنها قريبة من الصفر. وبذلك تكون هذه المتغيرات صالحة لحساب ذات دلالة (ت) وصالحة كذلك لحساب معامل ارتباط (بيرسون) لأن استخدام التوزيع التكراري يقترب من التوزيع الاعتدالي.

- استخدام المعادلة العامة لمعامل الارتباط لدى بيرسون (السيد١٩٧٩).
- استخدام اختبارات (ت) (t,TEST) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات عند مستوى دلالة (٥%) (م.س).

١- نتائج اختبار الفرضيات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث وتفسيرها:

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين درجات الضبط الداخلي، الضبط الخارجي ودافعية الإنجاز لدى عينة البحث

دافعية الإنجاز / مركز الضبط	ذكور (ن=١٠٠)	إناث (ن=١٠٠)	العينة الكلية (ن=٢٠٠)
الضبط الداخلي	٠,٠٧٤	٠,١٨٤	٠,٠٣٨
الضبط الخارجي	٠,٢٨−	٠,١٥٧−	٠,٠٨١−

يشير الجدول رقم (٣) إلى ما يلي:

- يوجد ارتباط موجب بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى أفراد عينة البحث مقداره (٠,٠٣٨) غير أن هذا الارتباط ليس له دلالة إحصائية عند

مستوى (٥%) بل كانت دلالته عند مستوى (٨,٤٨%). وفي ضوء هذه النتيجة يكون بالإمكان قبول فرضية العدم الأولى التي تقول:

"لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى أفراد عينة البحث".

- الارتباط بين دافعية الإنجاز والضبط الخارجي لدى أفراد عينة البحث سالب ومقداره (-٠,٠٨١) وليس له دلالة من الناحية الإحصائية على أي حال. وفي ضوء هذه النتيجة يكون بالإمكان قبول فرضية العدم الثانية التي تقول: "لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والضبط الخارجي لدى أفراد عينة البحث".
- يوجد ارتباط موجب بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى الذكور مقداره (٠,٠٧٤) لكنه غير دال من الناحية الإحصائية، غير أن مقدار الارتباط بين دافعية الإنجاز والضبط الخارجي لدى الذكور هو (-٠,٢٨) لذا يمكن عدّه سالباً وغير دال من الناحية الإحصائية.

وعلى ذلك يكون بالإمكان قبول فرضية العدم الثالثة التي تقول: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي / الخارجي لدى الذكور المشمولين في عينة البحث".

- يوجد ارتباط موجب بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى الإناث وإن كان ضئيلاً لكنه أعلى مما هو عليه لدى الذكور حيث بلغ (٠,١٨٤) غير أن الارتباط بين دافعية الإنجاز والضبط الخارجي لديهن جاء سالباً حيث بلغ (-٠,١٥٧) ومن الواضح أن الارتباط بين نوعي الضبط متقارب غير أنه لا دلالة لهما من الناحية الإحصائية.

وفي ضوء هذه النتيجة يكون بالإمكان قبول فرضية العدم الرابعة التي تقول: "لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي/الخارجي لدى الإناث المشمولات في عينة البحث".

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذا البحث تتفق مع نتائج أبحاث عديدة مثل: (ليشمان وجوليان١٩٦٤، سترهان١٩٨٢، ماكسيلي١٩٨٥، الكفافي١٩٨٢).

ويمكن تفسير هذه النتائج على وجه الاحتمال بالقول: إن التغيرات السريعة الاجتماعية والاقتصادية... وسواها التي تتعرض لها المجتمعات النامية ــ ومن بينها المجتمع السوري ــ وما نجم عن ذلك من صعوبات وتعقيدات مادية ومعنوية أدت على ما يبدو إلى خلط وعدم تمايز في معتقدات الأفراد وسلوكاتهم، وقد تكون هذه الأمور مسؤولة عن اللاتمايز الحاصل. فالناس حتى المتعلمين منهم تارة يميلون إلى الاعتقاد بالقدرات والمهارات والجهود الذاتية ويتحمسون لها، وتارة يصبحون أكثر ميلاً للاعتقاد بالحظ والصدفة، والقدر، وسلطة الآخرين، وهكذا يعيشون في صراعات وحيرة وقلق..... تجعل أفكارهم ومعتقداتهم هي الأخرى قلقة وغير مستقرة.

ولو كانت أفكار المفحوصين ومعتقداتهم أكثر استقراراً، لكان من المنطقي أن يوجد ارتباط دال وموجب بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى أفراد عينة البحث، وذلك بحكم الخصائص الشخصية العديدة المشتركة بين ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز وذوي الاعتقاد بالضبط الداخلي، مثل الميل نحو الاستقلال والاعتماد على الذات، والمثابرة، والثقة بالنفس، وتقدير الذات، والتأثير الإيجابي الفاعل في البيئة وسواها.....

٢- نتائج اختبار الفرضيات التي تناولت الفروق بين متغيرات البحث وتفسيرها:

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين متوسطات الأداء على بعد الضبط الداخلي وفق متغير الكلية

البيانات / الكلية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
تربية	٧٢	٦,٩٠	٢,٧٠	١,٨٢٩
علوم	٧٣	٧,٦٦	٢,٢٦	

يشير الجدول رقم (٤) إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (١,٨٢٩) أصغر من قيمة (ت) الجدولية والبالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة ٥% لذا فإنه بالإمكان عدّ الفروق ظاهرية وتعزى إلى عوامل الحظ والصدفة. وفي ضوء هذه النتيجة يكون بالإمكان قبول فرضية العدم الأولى المتعلقة بالفروق والتي تقول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية العلوم، وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط الداخلي".

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين متوسطات الأداء على بعد الضبط الخارجي وفق متغير الكلية

البيانات / الكلية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
تربية	٢٨	١٤,١٨	٢,٥٨	-٠,٩١٤
علوم	٢٧	١٣,٥٦	٢,٤٧	

يشير الجدول رقم (٥) إلى أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية بشكل واضح ومن هنا يمكن القول: إن الفروق بين المجموعتين ظاهرية وتعود إلى عوامل الحظ والمصادفات، وعلى ذلك يكون بالإمكان قبول فرضية العدم الثانية التي تقول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط الخارجي".

لقد دلت نتائج اختبار الفرضيتين الأولى والثانية اللتين تناولتا دراسة الفروق بين أفراد عينة البحث في متغيري الضبط الداخلي والضبط الخارجي أن أفراد عينة البحث عموما أكثر ميلا نحو الضبط الداخلي (٧٢-٧٣) طالبا وطالبة وجهة الضبط لديهم خارجية. ودلت أيضا أن الفرق بين المجموعتين سواء في وجهتي الضبط الداخلي أم الخارجي ضئيل وليس له دلالة من الناحية الإحصائية. ويمكن أن يعزى هذا التكافؤ في النتائج بين أفراد المجموعتين إلى احتمال وجود تكافؤ حقيقي بينهم، سواء فيما يتعلق بأفكارهم ومعتقداتهم، أو في مستوى إنجازهم، لاسيما وأن نتائج هذا البحث أشارت إلى وجود تكافؤ في مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم[١]. كما أنه بالإمكان القول: إنه ربما كان هناك تجانس بين أفراد العينة على المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي عبر عن نفسه في نتائج هذا البحث. إضافة إلى التكافؤ في الجنس والعمر الذي أشير إليه سابقا وتم ضبطه والتحقق منه جيدا في هذا البحث.

أما ميل نسبة كبيرة من أفراد عينة البحث (٧٣%) نحو الضبط الداخلي ربما يعكس رغبة وأمنيات لديهم في أن يكونوا أكثر مما يشير إلى وقائع مادية ملموسة. ولو كان أفراد عينة البحث أكثر دقة وموضوعية في إجاباتهم لربما وجدنا ارتباطا عاليا لديهم بين الضبط الداخلي ــ ودافعية الإنجاز وهو الأمر الذي لم يتحقق.

---

[١] انظر متوسط الإنجاز ص ١١ لدى أفراد عينة البحث في المجموعتين.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين متوسطات الأداء على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير الكلية

البيانات / الكلية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
تربية	١٠٠	٩٧,٩٦	١٠,٦٠	٠,٦٦٥
علوم	١٠٠	٩٨,٨٧	٨,٦٤	

يبين الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة ٥% وعلى ذلك تكون الفروق بين المجموعتين ظاهرية تعود إلى عوامل الحظ والصدفة. وفي ضوء ذلك يكون بالإمكان قبول فرضية العدم الثالثة التي تقول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية العلوم، وطلبة كلية التربية تتعلق بدافعية الإنجاز".

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وجه الاحتمال، في ضوء التكافؤ الملحوظ بين المجموعتين في مستوى الإنجاز ودافعية الإنجاز سيما وأن هنالك أبحاثاً كثيرة أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الإنجاز ودافعية الإنجاز (ماكليلاند١٩٧٢، ديشارم١٩٧٦، آلشولر١٩٧٢، الأعسر١٩٨٣، الصياح١٩٩٧). وطالما أن مستوى الإنجاز لدى أفراد عينة هذا البحث كان متقارباً وقريباً من التوزيع الاعتدالي للإنجاز لدى الطلبة عموماً فقد كان من المنطقي أن نجد تقارباً وانسجاماً لديهم في دافعية الإنجاز كذلك.

جدول رقم (٧)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث لدى مجموعتي التربية والعلوم في الضبط الداخلي والخارجي

البيانات / نوع الضبط	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
ذكور (داخلي)	٧٩	٧,١٠	٢,٤١	٠,٩٥٤-
لإناث (داخلي)	٦٦	٧,٥٠	٢,٦٢	
ذكور (خارجي)	٢١	١٣,٨٤	٢,١٤	٠,٩١٤-
إناث (خارجي)	٣٤	١٤,١٢	٢,٧٤	

يشير الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية سواء فيما يتعلق بالضبط الداخلي أم الخارجي، وهذا يعني أن الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمتغيري الضبط ظاهرية وليس لها دلالة من الناحية الإحصائية وإنما تعود إلى عوامل الحظ والصدفة. بناء على ذلك يكون بالإمكان قبول فرضية العدم الرابعة التي تقول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كليتي التربية والعلوم تتعلق بالضبط الداخلي أو الخارجي". وحقيقة الأمر، أن هذه النتيجة تنسجم مع نتائج أبحاث كثيرة (ماكليلاند١٩٨٢، براون١٩٨٠، السيد١٩٩٦، الشناوي١٩٩٧، الأحمد١٩٩٦، الصياح١٩٩٧) إذ إن الفروق إذا ما وجدت فهي على الأرجح توجد بين الأفراد وذلك بغض النظر عن الجنس الذي ينتمون إليه. وإن كان الجدول أشار إلى وجود فرق بسيط بينهما لصالح الإناث في الضبط الداخلي، وربما لو اتسعت العينة أكثر لكان برز هذا الفرق بصورة أوضح.

جدول رقم (٨)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث لدى العينة كاملة في دافعية الإنجاز

الجنس \ البيانات	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
ذكور	١٠٠	٩٧,٦٦	٨,٤٧	١,١٠٦
إناث	١٠٠	٩٩,٧١	١٠,٧٠	

يشير الجدول رقم (٨) أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية بشكل واضح وهذا يعني أن الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بدافعية الإنجاز طفيفة وتكاد لا تذكر ولا دلالة لها من الناحية الإحصائية إنما تعود إلى عوامل الحظ والصدفة.

وبناء على ذلك، يكون بالإمكان قبول فرضية العدم الخامسة والأخيرة التي تقول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كليتي التربية والعلوم تتعلق بدافعية الإنجاز".

ويمكن القول: إن هذه النتيجة تنسجم مع سابقتها وتأتي لتؤكد أن الفروقات إن وجدت إنما توجد بين الأفراد عموماً، أكثر مما توجد بين الذكور والإناث على وجه الخصوص.

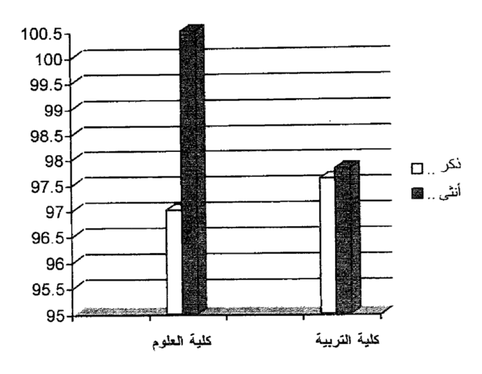
هذا ويمكن القول: إن التكافؤ الحاصل بين أفراد العينة كما أشارت إليه نتائج هذا البحث بصفة عامة يمكن تفسيره على وجه الاحتمال في ضوء التكافؤ الملحوظ بين المجموعتين على المستويات كافة.

(ضبط داخلي، ضبط خارجي، مستوى الإنجاز، الجنس، العمر....).

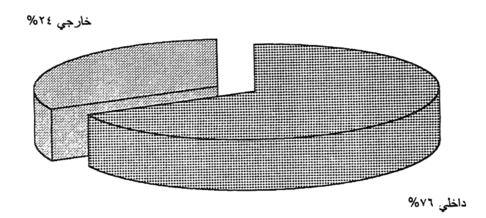
إن هذا التسلسل المنطقي للنتائج، وعدم التناقض فيما بينها يمكن أن يشير إلى توافق المفحوصين مع ذواتهم من جهة، وإلى توافق في خصائصهم الشخصية من جهة ثانية.

وفيما يلي عرض للنتائج بالرسم البياني:

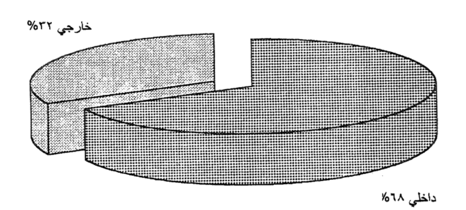
متوسط الدرجات حسب الكلية في اختبار الدافعية



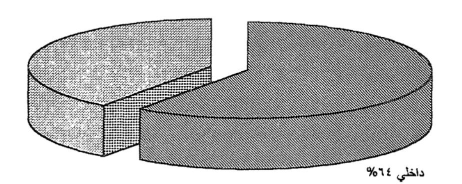
نوع الضبط للجنس ذكر كلية التربية



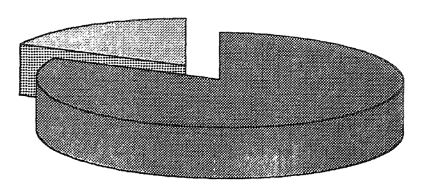
نوع الضبط للجنس أنثى كلية التربية



توزع نوع الضبط للجنس أنثى كلية العلوم



توزع نوع الضبط حسب الجنس الذكر في كلية العلوم



مناقشة النتائج:

فيما يلي مناقشة لأهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث، بقصد إلقاء مزيد من الضوء على ما يمكن أن تنطوي عليه من دلالات تتعلق بالفرضيات التي سعى هذا البحث لاختبارها.

أولا: مناقشة نتائج الفرضيات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث:

لقد دلت نتائج اختبار هذه الفرضيات أنه لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث المدروسة بصفة عامة. فعلى الرغم من أن الدراسة النظرية لمتغيري الضبط الداخلي ودافعية الإنجاز العالية، تشير إلى وجود خصائص مشتركة كثيرة بينهما، مثل المثابرة والثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، إلا أن نتائج هذا البحث الميداني لم تؤكد ذلك.. وعلى الرغم من أهمية الأدبيات النظرية الخاصة بأي مسألة أو أي موضوع، فإن الحكم في النهاية يعتمد بصورة أكبر على نتائج البحث الميداني. ولو كانت الدراسات النظرية هي الحكم الأخير، لما كان هنالك ضرورة للأبحاث الميدانية.

إن الدراسة النظرية المتعمقة، تولد لدى الباحث تساؤلات عديدة، وتمكنه من وضع فرضيات مناسبة بشأنها، ثم تأتي الدراسة الميدانية لتثبت صحة هذه الفرضيات أو لتدحضها وتثبت العكس.

وقد يتمكن الباحث في ضوء ملاحظاته العلمية واطلاعه على أدب الموضوع المستهدف بالدراسة أن يخمن أو يتوقع نتائج معينة، وهذا أمر مشروع علميا، ولكن ليس بالضرورة أن يتحقق هذا التوقع أو التخمين العلمي الذي قام به.

وذلك لأسباب عديدة أذكر منها:

- إن المتغيرات المدروسة في العلوم الإنسانية عامة، وفي علم النفس بصفة خاصة، هي متغيرات دينامية وليست مستقرة.
- الظروف الفيزيقية الخارجية المتغيرة التي يمكن أن تتأثر بها نتائج الدراسة من وقت لآخر.
- الفروق في نتائج البحث الواحد من مجتمع إلى آخر ومن بيئة اجتماعية واقتصادية وسياسية إلى بيئة أخرى مغايرة.

ثانياً: مناقشة نتائج الفرضيات التي تناولت الفروق بين متغيرات البحث:

أشارت نتائج الفرضيات التي تتعلق بالفروق بين متغيرات البحث، إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين الطلبة في كليتي العلوم والتربية بصفة عامة، سواء فيما يتعلق بالضبط الخارجي أم الضبط الداخلي، أو دافعية الإنجاز، وقد تم تفسير هذه النتائج على وجه الاحتمال في ضوء التكافؤ الملحوظ بين المجموعتين سواء من حيث الجنس أو العمر أو مستوى الإنجاز العام، ويمكن أن أضيف إلى ذلك بعض التفسيرات المحتملة وهي:

- التقارب الملحوظ لدى معظم الطلبة اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً بصفة عامة، وإن وجد عدد قليل منهم يختلف عن الأكثرية في هذه المتغيرات فإن ذلك قلما يؤثر تأثيراً دالاً في جوهر النتائج.
- هموم معظم الطلبة ومعاناتهم تكاد تكون متشابهة سواء فيما يتعلق بالهموم الدراسية أو الإقليمية أو العربية أو سواها.

وأستطيع القول: إنه لو تسنى للباحثة تطبيق منهج دراسة الحالة ــ وهذا أمر ليس باليسير داخل الأعداد الكبيرة، ولكن أقول لو تسنى لها ذلك لبرزت الفروق بين طلاب

وآخر بدقة سواء كانت طفيفة أم كبيرة.. إلا أن ما يؤخذ على الدراسات الجماعية عموماً عدم قدرتها على إبراز الفروق الفردية بصورة واضحة.

الدراسات السابقة: تحليل وتعقيب:

إن نظرة متفحصة في الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، تكسف عن بعض المفارقات فقد كشفت دراسة (أودل ١٩٥٩) على سبيل المثال عن وجود علاقة موجبة بين الضبط الداخلي والحاجة إلى الإنجاز، وذلك باستخدام مقياس (روتر) للضبط الداخلي، الخارجي، واختبار تفهم الموضوع لقياس الحاجة إلى الإنجاز، في حين انتهت دراسة (ليشتمان وجوليان ١٩٦٤) إلى عدم وجود علاقة موجبة بين هذين المتغيرين، ولكن هذه المرة باستخدام مقياس روتر للضبط، ومقياس فرنش للاستبصار.

فهل يمكن أن يعزى هذا الفرق في النتائج إلى الاختلاف في المقاييس؟ وإذا كان الأمر كذلك فما المعيار الذي يمكن اللجوء إليه، وما قيمة المقاييس المعيرة عالمياً؟... إن هذا الأمر إن دل على شيء، فإن من بين ما يمكن أن يدل عليه هو أن المقاييس وإن اقتربت من الموضوعية،فإنها تظل متأثرة بالطابع الشخصي للذين يقومون ببنائها،وبالتالي فإن الموضوعية المطلقة، قلما تتوافر في الأبحاث والدراسات الإنسانية.

كذلك يمكن أن نجد مفارقة من نوع آخر وهي أن دراسات عديدة أظهرت ارتباطاً موجباً بين الضبط الداخلي ودافعية الإنجاز مثل دراسة كليبرت ١٩٨٣، وفريدل ١٩٧٠، وفارس وليكفورت ١٩٧٦، في حين لم تظهر ذلك بعض الدراسات ومن بينها هذه الدراسة ودراسات أخرى مثل: دراسة (سترهان ١٩٨٢، وديشارم ١٩٧٦، والكناني ١٩٨٢، والأحمد ١٩٩٦، والكفافي ١٩٨٢).

وهذا مرة أخرى، ربما يعود إلى اختلاف المقاييس من جهة وإلى اختلاف وجهات نظر الباحثين من جهة أخرى سواء من حيث إمكانياتهم ومعتقداتهم، أو من حيث ظروف تطبيق البحث ومستجداته، وهذه أمور يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر في نتائج الأبحاث التي ينجزونها، فهنالك دائماً مجال للحيد والانحراف والتعاطف في البحث السلوكي الإنساني.

ولكن لو أمعنا النظر في الدراسات السابقة أيضاً لوجدنا شبه تطابق بين أدب الموضوع وبين نتائج الأبحاث الميدانية، كذلك يمكن أن نجد شبه تطابق بين التنبؤات المنطقية العلمية، وبين نتائج هذه الأبحاث فقد بينت الدراسة التي قام بها (براون١٩٨٠) وجود علاقة دالة بين مركز الضبط الداخلي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الأسوياء، في حين كشفت الدراسة ذاتها عن ارتباط دال بين مركز الضبط والذكاء لدى الطلبة بشكل عام، الأسوياء منهم والجانحين.

وهنالك دراسات عربية عديدة سارت وفق هذا المنحى وأكدت التشابه بين أدب الموضوع، ونتائج البحث الميداني فقد أشارت نتائج دراسة (قطامي وقطامي عام١٩٩٦) إلى أن درجات الذكاء هي من أكثر العوامل قدرة على تفسير تباين أسلوب تفكير حل المشكلة، وتوصلت دراسة (الشناوي١٩٩٧) إلى وجود علاقة ارتباطية بين موضع الضبط الداخلي ودافعية الإنجاز.

وأجمعت نتائج دراسات أخرى كثيرة مثل: دراسة (موسى١٩٨٩، وزيدان١٩٩٦، أبو ناهية١٩٨٤، والكناني١٩٩٠) على أن الفرد المنجز لديه القدرة على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، ولديه قدرة على التحكم بالأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، كذلك لديه قدرة للتغلب على العقبات، والتغلب على الذات أيضاً والتنافس معها بالإضافة إلى التنافس مع الآخرين...إن هذه الخصائص والمواصفات غالباً ما تنطبق على الأفراد من ذوي الضبط الداخلي أيضاً.

أما دراسة الصياح التي جرت وفق المنهج التجريبي (١٩٩٧) فقد كشفت عن إمكانية زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلبة باستخدام برامج دافعية، وأخرى تعليمية مصممة لهذا الغرض، ولا بد من الإشارة هنا إلى أهمية البحث التجريبي الذي ينحو أكثر نحو الموضوعية وإلى ضرورة انتشاره والعمل به في أوساط الباحثين للوصول إلى نتائج أكثر ثقة ومصداقية.

إن نظرة متأنية في هذه الدراسات، تدعونا أكثر للتريث، والابتعاد عن إطلاق الأحكام والتعميمات المتسرعة، فالبحث العلمي إنما يسعى في النهاية لتأكيد بعض الحقائق العلمية، أو الكشف عن بعضها الآخر، وربما تعجبنا نتائجه وتأتي مطابقة لتوقعاتنا ووجهات نظرنا، ولكنها ربما لا تكون كذلك، فهل نرفضها إذ ذاك، ونطلق أحكاماً وتعميمات بشأنها ربما تكون متسرعة وغير دقيقة، أم أن الأمر يتطلب استمرار عملية البحث وجريانها، والعمل على ضبط شروطها، سعياً وراء الحقيقة العلمية التي نتوخاها جميعاً.

لا شك أن البديل الثاني هو خيارنا الوحيد، وليس أمامنا من سبيل سوى إجراء مزيد من الأبحاث والدراسات.

مدى تحقق الأهداف التي سعى إليها البحث:

سعى البحث إلى تحقيق عدد من الأهداف، تمحورت حول الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط ببعديه الداخلي، والخارجي لدى أفراد عينة البحث. وإلى الوقوف على الفروق بين أفراد عينة البحث من حيث: دافعية الإنجاز، والضبط الداخلي، والضبط الخارجي وذلك على صعيدين هما: التخصص العلمي من جهة، والنوع من جهة ثانية.

وقد أدت الدراسة الميدانية التحليلية الارتباطية التي قامت بها الباحثة إلى تحقيق هذه الأهداف. حيث تم الكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث، وكان بعضها موجب لكنه غير دال من الناحية الإحصائية مثل العلاقة بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي، سواء لدى أفراد عينة البحث ككل، إذ بلغ معامل الترابط هنا (٠,٠٣٨) أو لدى كل من الذكور والإناث، إذ بلغ هذا المعامل لدى الذكور (٠,٠٧٤) ولدى الإناث (٠,١٨).أما البعض الآخر من العلاقات الارتباطية التي تناولها هذا البحث بالدراسة فكان سالباً، مثل العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والضبط الخارجي، سواء لدى أفراد العينة ككل، حيث بلغ معامل الارتباط (-٠,٠٨١) أو لدى كل من الذكور والإناث على حدا، حيث بلغ لدى الذكور (-٠,٢٨) ولدى الإناث (-٠,١٧٥).

وربما لو كانت عينة البحث أوسع من ذلك لبرزت العلاقات الارتباطية بشكل أوضح، وربما كان من الممكن أن نجد علاقة أكثر دلالة من الناحية الإحصائية بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي، فالمنطق قد يفترض ذلك إلا أن نتائج البحث العلمي لا تساير ما قد يبدو منطقياً من الناحية النظرية بالضرورة.

وعلى صعيد آخر فقد تمكنت هذه الدراسة أيضاً من الوقوف على الفروق بين أفراد عينة البحث من حيث المتغيرات المستهدفة بالدراسة. فقد دلت نتائج المعالجات الإحصائية التي استخدمت في هذا البحث، إلى عدم وجود فروق جوهرية بين أفراد العينة سواء فيما يتعلق ببعدي الضبط داخلي/ خارجي، أم بدافعية الإنجاز. وإن كانت وجدت بعض الفروق فهي طفيفة، وظاهرية وليس لها دلالة من الناحية الإحصائية. فقد ظهرت بعض الفروق بين طلبة كلية العلوم، وطلبة كلية التربية تتعلق بالضبط الداخلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٨٢٩)، صحيح أنها أقل من قيمة (ت) الجدولية والبالغة (١,٩٨)، ولكنها أقل بقليل على أي حال.

أما الفروق بين المجموعتين في المتغيرات المتبقية، سواء فيما يتعلق بالضبط الخارجي، أم دافعية الإنجاز، على مستوى العينة ككل، أم على مستوى الجنس، فقد جاءت طفيفة جدا، ويمكن أن تعزى إلى عوامل الحظ والمصادفات.

وفي ضوء ما تقدم يكون بالإمكان القول: إن الأهداف التي سعى إليها البحث قد تحققت.

مكانة البحث بين الأبحاث السابقة ومناحي الجدة فيه:

إن النتائج التي آل إليها هذا البحث تتفق مع بعض الأبحاث السابقة وتختلف مع بعضها الآخر، إن كليا أو جزئيا. أما الأبحاث التي اتفقت نتائجها مع نتائج هذا البحث فهي دراسة كل من: (سترهان١٩٨٢، ماكسيلي١٩٨٥، ديشارم١٩٧٦، آلشولر١٩٧٠، الأحمد١٩٩٦، الكفافي١٩٨٢).

من ناحية أخرى، فإن نتائج هذا البحث لم تتفق بصورة عامة مع بعض نتائج بعض الأبحاث التي جرت في هذا المجال لاسيما فيما يتعلق بالعلاقات الارتباطية بين وجهتي الضبط ودافعية الإنجاز مثل الدراسات التي قام بها كل من (أوديل١٩٥٩، ديوك١٩٧٤، فارس١٩٧٦، قطامي١٩٩٦، الشناوي١٩٩٧، وآخرون).

وفيما يتعلق بعامل الجدة، فإن نتائج البحث تسمح بالإشارة إلى ما يلي:

- على الرغم من التشابه المنطقي بين مكونات الضبط، ومكونات دافعية الإنجاز، فقد أشار هذا البحث إلى استقلالية وخصوصية كل منهما من جهة وإلى تكامل بينهما من جهة أخرى.
- إن تشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية، والتوجهات الأخلاقية والعقائدية لدى أفراد عينة البحث، انعكست على مكونات الشخصية لديهم، وأبرزت

تشابهاً ملموساً فيما بينهم في المتغيرات التي تناولها البحث بالدراسة وهـــي: ضبط داخلي، ضبط خارجي، دافعية الإنجاز.

- هذا بالإضافة إلى أنه جرى تطبيق هذا البحث في البيئـة السـورية للمـرة الأولى.

مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يمكن تقديم المقترحات التالية:

- الأخذ بعين الاعتبار حقيقة مكونات الشخصية وإن كانت تأخذ منحنى متكاملاً إلا أن لكل مكون منها استقلالية النسبية في إطار النظام المتكامل. وعلى ذلـك يجدر بالعاملين في مجال التربية والتعليم وكذلك في مجال الإرشاد النفسي أن يراعوا هذا الجانب في ممارساتهم المهنية.
- ضرورة التوسع في إجراء المزيد من هذه الدراسات الارتباطية لتشمل أبعـاد الشخصية كافة، بحيث تسهم في تكوين صورة كلية وواقعية لها مستندة إلـى نتائج أبحاث علمية ميدانية.

المراجع

- الأحمد، أمل،١٩٩٦ مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي، دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة دمشق، قيد النشر، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
- الأحمد، أمل،١٩٩٧ دافعية الإنجاز والضبط الداخلي / الخارجي للسلوك، دراسة نظرية قيد النشر، مجلة المعلم العربي، وزارة التربية، سورية.
- الأحمد، أمل،١٩٩١ الأسس النفسية للتعلم الذاتي وفق المدخلين السلوكي والمعرفي، رسالة دكتوراه في علم النفس، غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
- الأعسر، صفاء، ١٩٧٨ بعض المتغيرات المرتبطة بوجهة الضبط، دراسات سيكولوجية في المجتمع القطري، القاهرة، مكتب الأنجلو المصرية.
- الأعسر وقشقوش وسلامة، ١٩٨٣ برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ والطلاب القطريين، مركز البحوث التربوية لدول الخليج، ٣-٣٦.
- حمصي، انطون، ١٩٩١ أصول البحث في علم النفس، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق.
- الديب، علي محمد، ١٩٩٥ مركز الضبط وعلاقته بالرضا والتخصص الدراسي، دراسة عبر حضارية، مجلة علم النفس، (٣) ٣٦ –٥٠.
- الرندي، ربيعة وآخرون، ١٩٩٦ علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، بحوث ودراسات تربوية، الكويت ع (٨) يوليو.

- الرفاعي، نعيم، (١٩٩٢) الصحة النفسية، دمشق، مطبعة الاتحاد.
- الزيات، فتحي مصطفى، (١٩٩٠) العلاقة بين النسق القيمي ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعتي المنصورة وأم القرى، دراسة تحليلية، بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر ج(٢) ص ٥٤٣-٥٧١.
- السيد، أحمد البهي (١٩٩٤) مدى اتساق التفسيرات السببية لدافعية الإنجاز لدى المتفوقين والعاديين من ذوي التخصصات المختلفة من طلاب كلية التربية، جامعة المنصورة، ص١-٤٥.
- الشناوي، عبد المنعم زيدان، (١٩٩٧) علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، (٤٢)، ٢٢٧-٢٤٩.
- الصياح، رنا (١٩٩٧) فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين، دراسة شبه تجريبية في الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير في علم النفس، غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
- عبد الخالق أحمد، والنيال (١٩٩١) الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، دراسات نفسية أكتوبر (ك١) ج (٤) ص ٦٣٧-٦٥٣.
- قطامي، نايفة، وقطامي، يوسف (١٩٩٦) أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، دراسات العلوم التربوية، الكويت م (٢٣)، ع (١)، ص١-١٨.
- فرج، صفوت (١٩٩١) مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتها بالانبساط والعصابية، رابطة الأخصائيين النفسيين (رانم)، المركز العربي لدول الخليج، ص٧-٢٥.

- الكفافي، علاء الدين (١٩٨٢) مقياس وجهة الضبط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، ص ١-٢٤.
- الكناني، ممدوح عبد المنعم (١٩٩٠) علاقة مركز التحكم الداخلي /الخارجي في التدعيم ببعض المتغيرات الدافعية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، يناير، ص٢-٢٧.
- منصور علي، والأحمد أمل (١٩٩٦) سيكولوجية الإدراك، دمشق، جامعة دمشق.
- موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١) مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، القاهرة، دار النهضة العربية.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤) علم النفس الدافعي، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، (١٩٩١)، الكويت، مركز البحوث التربوية لدول الخليج.

المراجع الأجنبية

- Benuk, W.A. (1982): Locus of control in structions and sex differences relating to problem solving, DISS. ABS. Inter, 43-1132.
- Culbreath, J.W. (1983): Explanatory case study of relationship between locus of Control and achievement test scores and race in two Georgia public secondary schools DISS. ABS. Inter 44 (5).
- Duke, M.P. & Nowicki, S. (1974): Locus of control and achievement the confirmation of theoretical exception. Journal Of Psychology, 87, pp. 263-267.
- Maxile,, H.S. (1985): Locus of control and reading achievement in selected college freshmen. DISS. ABS. Inter, (45), (8).
- McClelland, D. (1985): Human Motivation, New York , Scott foreman and company.
- Strahan, B. K. (1982): Achievement as a function of Locus of control and anxiety in no-traditional university students. DISS. ABS. Inter, 42-339.
- Thuber, S. & Friedle, R. (1976): Internal- External control interpret sonar trust and the motive to a void success in college, women journal of psychology, (92) pp.141-143.

تاريخ ورود هذا البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٨/٦/٢

الوظائف والمهن والحرف عند الأنباط من خلال نقوشهم*

الدكتور سلطان المعاني
قسم الآثار ـ كلية الآداب
جامعة مؤتة

ملخص

شغل الأنباط عدداً من الوظائف والمهن والحرف في مناحي الحياة المختلفة،وقد تتبع البحث هذه المفردات، من خلال النقوش النبطية، التي ترجع إلى القرن الميلادي الأول، وبلغ عددها خمساً وثلاثين حرفة. وقد أظهرت التسميات المختلفة مستوى أفراد المجتمع النبطي، والمنزلة الاجتماعية الرفيعة التي تتبوأها العائلات التي تمتهن مهنة، أو تحترف حرفة معينة مما ورد في البحث.

هدف الدراسة:

"ليس من السهل أن نتصور أمة لم تخلف لنفسها تاريخا مدونا، على نحو أخباري أو سردي أو تحليلي... وحين تكون هذه الأمة ذات حضارة متميزة فإن الأمر يصبح أغرب: أمة كان لديها رسامون ونحاتون ومغنون ومغنيات... . يكاد يكون هذا هو حال الأنباط" (1).يفزع المرء إلى النقوش النبطية، عله يجد إجابات على تساؤلاته عن هذه الحضارة وعن أصحابها، فتراها لا تبخل عليه، كما يعتقد نفر غير قليل من الدارسين. ولذلك يسعى هذا البحث إلى تتبع بعض المظاهر الحضارية والثقافية عند الأنباط، وذلك من خلال تتبع بعض الوظائف والمهن والحرف التي توردها وتلمح إليها النقوش النبطية**.

مصدر الدراسة:

لم تأبه هذه الدراسة بالمصادر غير النقشية، إلا بمقدار ما توضح بعض الجوانب المقتضبة أو الغامضة في النصوص النقشية وتفسرها. فقد اعتمد هذا البحث مرجعية واحدة، هي النقوش النبطية التي تعود إلى القرن الميلادي الأول، الذي يشكل جذوة ازدهار مملكة الأنباط العمرانية والاقتصادية، وبداية انطلاقها وتوسعها السياسي والتجاري.

منهج الدراسة:

يقوم البحث على اتباع المنهجية التالية: أولا، تتبع المفردات ذات العلاقة بالوظائف والمهن والحرف من خلال النقوش النبطية المنشورة. ثانيا، تقسيم هذه المفردات ضمن الفئات المذكورة. ويقوم الجانب التحليلي على درس المفردة من حيث: كتابة المفردة كما هي في نصها النقشي وتوضيح المعنى أو المعاني المحتملة لها. ورصد الصيغ

المختلفة التي جاءت بها النقوش لجذر المفردة. ثم تتبع الشاهد أو الشواهد النقشية، والتعليق عليها عند الضرورة. وحرص الباحث على المقابلة بين المفردة في النقوش النبطية من جهة، وبين النقوش السامية الأخرى، للتثبت من وجوه التوافق والاختلاف في المعنى وصيغ المفردة.

أقسام الوظائف والمهن والحرف عند الأنباط:

١ ـــ المهن والحرف المعمارية. ٢ ـــ الحرف اليدوية.
٣ ـــ الوظائف والمهن التجارية. ٤ ـــ الوظائف السياسية والعسكرية.
٥ ـــ الوظائف والمهن الدينية. ٦ ـــ المهن التعليمية.
٧ ـــ المهن الطبية.

المهن والحرف المعمارية:

انتشرت عند الأنباط طرز بناء عالية الشأن، وقد حفلت البتراء ومدائن صالح وبصرى وغيرها من المواقع النبطية بعدد وافر من الأبنية المتنوعة، ظل بعضها شاهداً على جودة البناء وفخامته، وعلى مهارة الحرفيين وتفننهم وإبداعهم، وليس أدل على ذلك من مدينة البتراء، بضروب أبنيتها وآثارها الجميلة، التي تفصح عما بلغته العمارة النبطية من روعة وإتقان، ما تزال معالمها شاهدة على الزمان.

ولا غرر ـــ والحالة هذه ـــ أن تكثر في النصوص النبطية أسماء المهن والحرف ذات الصلة بالعمارة وفنونها. ويمكن درج هذه المهن والحرف على النحو التالي:

/ا م ن ا/: فنان، معماري، نحات [٢]

تظهر الأساليب النحتية النبطية نشاطاً فنياً عظيماً في فن الزخرفة، وقد أدهشت الدقة المتناهية والمهارة الفائقة وتنوع الطرز المعمارية المنحوتة في الصخر، ذات التماثل الفني الدقيق، كل من شاهد هذه المدينة الوردية منذ القرن الثاني قبل الميلاد وحتى يومنا هذا.

أما الاسم/امنا/ فقد ذكر في عدد من النقوش النبطية على الصيغتين التاليتين:

المفرد المذكر المؤكد: /ا م ن ا/ [٣]. والجمع المؤكد: /ا م ن ي ا/ [٤].

ومن الشواهد النقشية نقش من وادي رم [٥]: (١) دا العزا مر بيتا (٢) دي عبد عقبر قحم وهجي امنيا. وترجمته: "هذا الغزى، سيد البيت، الذي صنعه عقبر قحم وهاجي المعماريان".

والنص: /كدو بر بيشت امنا/ [٦]. وترجمته: "كد بن بيشت المعماري".

وترد أسماء نحاتين آخرين في بعض النقوش التكريمية، ففي نقش يعود إلى سنة ٣٠ ميلادية، وجد في حوران يرد اسم النحات أنعم بن عصب. الذي صنع تمثال المذبح لجالس بن بنت: (١) بشنت ٣٣ لمرنا (٢) فلفس عبدو وتر و بر (٣) بدر وقصيو بر شيدو (٤) وحنال بر مشك ايل ومنع بر (٥) جرموكومم دملم جلشو (٦) بربنتو (٧) انع بر عصبو امنا شلم [٧]. وترجمة النص: "١ ـ في سنة ثلاث وثلاثين لسيدنا ٢ ـ فلافيوس صنع وتر بن ٣ ـ بدر وقصي بن رشيد ٤ ـ وحن ايل بن مسك ايل ومانع بن ٥ ـ جرم تمثال المذبح جالس ٦ ـ بن بنت ٧ ـ أنعم بن عصب المعماري، سلام". وهناك نقش آخر يحمل اسم النحات حور عبيش من منطقة قنوات في جنوب سورية [٨].

والمفردة في آرمية الدولة من العصر الفارسي تحمل المعنى نفسه، وفق صيغ متعددة، كالمفرد المطلق /ا م ن/، والمفرد المطلق متبوعا باللاحقة /كاف/ والمفرد المذكر المخاطب في < /ا م ن ك/، ومن صيغها الجمع المطلق /ا م ن ن/ [٩]. أما صيغتها في التدمرية فهي المفرد المؤكد /ا م ن ا/ [١٠]، كما ترد في كل من الاكدية /امانو/ [١١]، والسريانية /امنا/ [١٢].

/ب ن ي ا/: بناء [١٣]

من خلال تتبع الكلمة في النقوش النبطية المختلفة يلحظ المرء كثرة ورودها، وتمايز صيغها، فتارة تكون فعلا، وتارة أخرى تكون اسما، وفق صيغ وأوزان متعددة، يمكن جملها فيما يلي:

ترد /ب ن ي/ (١٤) حين تكون فعلا على: صيغة الماضي المفرد المذكر البسيط /ق ا ل/> /ب ن ه/ (١٥)، أو /ب ن ا/ (١٦)، وصيغة الماضي الغائب /ب ن و/ (١٧). وصيغة الماضي المفرد المذكر /ا ت ف ع ل/ > /ا ب ن ي/ (١٨).

أما حين تكون اسما فترد على:

صيغة اسم الفاعل المذكر المفرد في حالة التوكيد /ب ن ي ا/ (١٩). وصيغة اسم الفاعل المذكر المفرد في حالة الإطلاق /ب ن ا/ (٢٠). وصيغة الجمع المذكر المضاف /ب ن ي/ (٢١). وصيغة الجمع المذكر المؤكد /ب ن ي ا/ (٢٢). وصيغة الاسم المؤكد /ب ن ي ن/ (٢٣). وصيغة المفرد المذكر المؤكد /ب ن ي ن ا/ (٢٤).

ومن الشواهد النقشية على هذه المفردة، النقش التذكاري الذي وجد في مدائن صالح(٢٥):

(١) د كير بنيا هناو واحيند (٢) هم بني (بنو) قبرو ام كعبو (٣) ودكير جزما هوا (٤) كتب كتبا دا بطب وشلم.

وترجمته: "لذكرى البنائين هانيء وأحيند ٢ ــ هما بنيا القبر لأم كعب ٣ ــ وربما يتذكر جزما ٤ ــ كتب الكتابة هذه، بطيب وسلام".

إن النمط الكتابي لهذا النص، نموذج للنقوش النبطية التي سادت في جنوبي دولة الأنباط (٢٦)، ويستفاد من هذا النقش في سياق البحث ، أن البنائيين يتشاركون معا في إنجاز أعمالهم، كما يرد في السطر الأول، وأن دورهم مقتصر عل عملية البناء، أما الأمور الأخرى فيتركونها لحرفيين آخرين، مثلما يوحي بذلك السطران الثالث

والرابع، عندما يؤمل عدم نسيان الكاتب جزما (بالعربية جزام)، الذي سطر حروف النقش.

والمفردة سامية مشتركة، فقد وردت في لغة النقوش الفنيقية [٢٧]، والبونية[٢٨] والمؤابية [٢٩]، والعبرية[٣٠]، والآرامية القديمة [٣١]، وآرامية الدولة [٣٢]، والأغريتية [٣٣]، والعربية الجنوبية [٣٤]، والتدمرية [٣٥]، والحضرية [٣٦]، والآرامية اليهودية [٣٧]، والعربية الشمالية [٣٨].

/ش ي د ا/: شاند، شياد، مبيض، دهان[٣٩]

وردت في النقوش النبطية على صيغة المفرد المؤكد /ش ي د ا/ [٤٠]. ويمكن أن تكون هذه الكلمة في النبطية دخيلة من السريانية، مع تعاقب السين والشين في النبطية [٤١].

أما الشاهد النقشي فهو من مدينة البتراء [٤٢]: (١) اله نصيبي العزا ومرا بيتا (٢) عبد وهب الهي شيدا.وترجمته: "تماثيل الالهة العزى وسادة البيت ٢ـ صنع وهب الله المشيد".

وتأتي المفردة في نقوش سيناء بالسين [٤٣]: (١) جرمو بر هنأت بر كهلن (٢) سيدا دكير بطب. وترجمته: "جرم بن هانئ (أو هناءة) بن كهلان ٢ـ المشيد، ذكرى بطيب".

/ف س ل/: نحات، معماري، بناء[٤٤]

أختلف ورودها في النقوش النبطية بين الفعل والاسم، فقد وردت على صيغة الفعل الماضي المفرد المذكر Paᶜel >/ف س ل/ [٤٥]. أما كاسم فقد جاءت في النقوش النبطية على صيغة المفرد المؤكد /ف س ل/ [٤٦]، وصيغة الجمع المؤكد /ف س ل ي ا/ [٤٧].

والشواهد النقشية التالية من النصوص الدفينة وجدت في الحجر، ويعود أحدها إلى السنة الثامنة الميلادية، والتي بنيت للعراف ملكيون، كما يتضح من السطر الأول للنقش [٤٨]: (١) /دنه كفرا دي عبد ملكيون فتورا ...(٥) /... عبد حرتت فسلا (٦) بر عبد عبدت عبد/. وترجمة النص: هذا الكفر (بمعنى القبر) الذي صنعه ملكيون العراف... عبد الحارثة النحات (المعماري) بن عبد عبادة نحته (عمره).

أما الشاهد النقشي التالي فيرجع إلى السنة السابعة والعشرين الميلادية [٤٩]، وينص الجزء الذي يحتوي المفردة على ما يلي: /......(٨) لحرتت ملك نبطو رحم عمه ا ف ت ح (٩) فسلا عبد / [٥٠]، وترجمته: "لحارثة ملك الأنباط محب شعبه، أفتح المعماري (النحات) قام بالعمل".

والشاهد الثالث من أكثر النقوش أهمية، فهو يوضح المشاركة في عملية النحت والبناء بين أكثر من معماري أو نحات، فها هو النحات والمعماري المشهور أفتح بن عبد عبادة، والذي ورد في أكثر من نقش نبطي [٥١]، يتعاون مع المعماري والنحات خلف الله بن حملج في عملية بناء قبر كهلان الطبيب وعائلته، ويقرأ النص كالتالي:

/....(١٠) افتح بر عبد عبدت وخلف الهي بر حملجو فسليا عبدو / [٥٢]، وترجمته: "أفتح بن عبد عبادة وخلف الله بن حملج البناءان قاما بالعمل".

ويشارك المعماري افتح بن عبد عبادة معماريين آخريين هما وهب بن افصا وحور بن أخي، وذلك في بناء قبر في الحجر، يعود إلى سنة سبع وعشرين ميلادية، ويبدو أن أصحاب هذا القبر من علية القوم، فهو مبني لأروس بن فروان الحاكم أو رجل الدولة كما يشير السطر الأول من النقش، والذي يمكن ابراز أهم ما فيه كالتالي:

/(١) دنه قبرا دي عبد اروس بر فرون لنفشه ولفرون ابوهي (٢) هفركا....(٤)... وحملت احوته بنت فرون هفركا ....(٨) افتح بر عبدعبدت ووهبو بر افصا وحورو بر احوهي فسليا (٩) عبدو /[٥٣]. وترجمته: "هذا القبر الذي عمله أروس بن فروان

لنفسه ولفروان أبيه (٢) الحاكم (رجل الدولة)...(٤) وحاملة أخته بنت فروان الحـــاكم (رجل الدولة)...(٨) أفتح بن عبد عبادة ووهب بن أفصا وحور بن أخوهي البنـــاؤون (الفنانون).

ويعد أفتح بن عبد عبادة أشهر فناني عصره في فن العمارة، كما تبرز أعداد النقـــوش النبطية من منطقة الحجر، في النصف الأول من القرن الميلادي الأول ذلـــك. ومـــن المعماريين الآخرين الذين تزودنا النقوش النبطية من منطقة الحجر بأسمائهم، ســـوى أفتح [٥٤]، رومو وعبدعبادة [٥٥]. وما يكاد القرن الميلادي الأول ينتصف حتـــى يبـــدأ جيل جديد من المعماريين بالظهور، منهم عبد عبادة بن وهب الله وهانيء بن عبيـــدة وأفصا بن حوثا [٥٦].

ولقد بلغت هذه المهنة درجة عالية في المجتمع النبطي مما حدا بهم إلى توارثها، فـــها هو أفتح بن عبادة [٥٧] يورث ابنه عبد عبادة هذه الحرفة [٥٨].

وجاءت المفردة في كل من الاكدية [٥٩]، والفينيقية[٦٠]، والأغريتية[٦١]، والسريانية [٦٢].

/ك ي ل/: الكيال [٦٣]

لم ترد الكلمة في النقوش النبطية الا لماما، وقد جاء ذلك على صيغة المفرد المعـــرف /ك ي ل ا/ [٦٤].

والشاهد النقشي هو: شلم تيمو بر والو كيلا [٦٥]، وترجمته: "ســـلام تيـــم بـــن وائـــل الكيال". وربما يكون دور المساح سابقا لعملية البناء في التخطيط وتحديد المقاسات.

وهي في النقوش العربية الجنوبية [٦٦]، والتدمرية[٦٧]، واللغة السريانية [٦٨]، واللغـــة الاثيوبية [٦٩]، واللغة العربية [٧٠] بالمعنى المقترح في النقوش النبطية نفسه.

أن المتمعن في أسماء أصحاب المهن والحرف والمعمارية يرى أنها جميعا اسماء عربية، رغم الأثر الهلينستي والفارسي والمصري وغيره على طرز العمارة النبطية. وقد أفادت النقوش بأن مبدأ المشاركة في ورش البناء كان متبعا عند الأنباط، وان اسلوبا يشبه ما يسمى اليوم بالمقاولة كان متبعا، وهو ما يتطلب وجود عمال وفنيين كثر، ربما كان من بينهم اليوناني والفارسي أو المصري، الذين عكسوا ثقافتهم المعمارية على الطرز البنائية في مدن الأنباط الرئيسة.

الحرف اليدوية:

من الملفت للنظر في هذا الجانب، أن أغلب أسماء هذه الحرف قد جاءت في النبطية أسماء أعلام، وينبئ ذلك بعلو شأن هذه الحرف في المجتمع النبطي، وكأنها تضع محددات طبقة اجتماعية معينة. وتذكر عادة التسمية هذه باستمرارية استخدام المهن والحرف كأسماء للأعلام والعائلات في بلاد الشام حتى وقت قريب. وقد برزت في النقوش النبطية أسماء الحرف اليدوية التالية:

/ح ز ف/: خزاف (٧١)

لم يكن عدم ورود حرفة الخزافة في النقوش النبطية صراحة، ليثني عن الاعتقاد بعلو شأن هذه الحرفة عند الأنباط، والدارس للفخار النبطي يتعرف على ابتكارات الخزافين الأنباط الرائعة في صناعة الفخار الرقيق المطلي في أفران شوي خاصة، وقد كان هذا الخزف على نوعين: مطلي وغير مطلي، وقد امتاز المطلي "برهافته الشديدة ورقته حتى ليشبه في الرقة بقشرة البيضة، على نحو المبالغة، ... والون الغالب في هذا النوع هو الأحمر القرميدي أو المائل إلى السمرة" (٧٢).

وقد وردت هذه الحرفة كاسم علم في نقوش الحجر (٧٣).

أما الشاهد النقشي فهو: بلي دكير تيمو بر شلي بر حزف بطب جا (٧٤).

وترجمته: "لكي يذكر تيم بن سلي بن خزف، بطيب جاء".

/ح ط ب ت/: حاطبة [٧٥]

اسم علم مؤنث ورد في أحد نقوش الحجر [٧٦].

أما الشاهد النقشي فهو: (١) دنه قبرا دي عبد اوس بر فرون لنفشه ولفرون ابوهـي (٢) هفركا ولقينو انتته ولحطبت وحملت بنتهم وبلد حطبت [٧٧]. وترجمته: "هذا القبر الذي صنعه أوس بن فروان لنفسه ولفروان أبيه ٢ــ الحاكم، ولقين انثاه ولحاطبة وحملة بناتهم وأولاد حاطبة".

وللمقابلة ترد المفردة في الأوغريتية، والعبرية، والآرامية، والاثيوبية [٧٨].

/ح ي م و/: الخيام [٧٩]

اسم علم ورد في نقوش البتراء والحجر [٨٠].

أما الشاهد النقشي فهو: (١) دنه صلما زي ربال ملك نبطو (٢) بر عبدت ملك نبطو زي هقيم له (٣) ... بر حيم [٨١]. وترجمته: "هذا التمثال الذي لرب ايل ملك الأنباط ٢ــ بن عبادة ملك الأنباط الذي أقامه لرب ايل ٣ــ ...بن خيام". ومن هذه النقوش أيضا: دكرون عريش من قدم دوشرا لحيمو بره شلم [٨٢]. وترجمته: "ذكرى عريش من قدام ذي الشرى لخيام ابنه، سلام".

/ص ي ع ا/: صائغ [٨٣]

تأتي الكلمة في النقوش النبطية على صيغة المفرد المؤكد /ص ي ع ا/ [٨٤].

أما الشاهد النقشي فهو: شلم زيدو بر تيمو (٢) صيعو [٨٥]. وترجمته: "سلام (على) زيد بن تيم ٢ــ الصائغ".

/ن ج ر/: نجار [٨٦]

اسم علم ورد في النقوش النبطية على صيغة المفرد العرف /ن ج ر ه/ (٨٧).

أما الشاهد النقشي فهو: شلم ودعو بر (نجرو) أو (بطشو) (٨٨). وترجمته: "سلام (على) وادع بن نجار".

ونجار في الساميات كلمة اكدية الأصل naggāru وذات أصول سومرية من /نمجر/ (٨٩)، والكلمة سامية مشتركة (٩٠)، أوردتها النقوش البونية (٩١)، والأغريتية (٩٢)، وارامية الدولة (٩٣) على الصيغة نفسها أيضا.

/ ن ش ج و/: نساج (٩٤)

اسم علم يرد في عدد غير قليل من النقوش النبطية (٩٥).

أما الشاهد النقشي فهو: شلم نشجو (٩٦). وترجمته: "سلام (على) النساج".

وترد المفردة في الأوغرتية /ن ش ج/، والعبرية /ناشاك/ (٩٧).

الوظائف والمهن التجارية:

لقد كان للموقع الجغرافي لمدينة البتراء، عاصمة الأنباط الأولى، على طرق التجارة الرئيسة، أقوى الأثر في تحديد النمط الاقتصادي عند الأنباط، وقد أهلهم ذلك لتوسيع نفوذهم إلى المناطق المجاورة، التي وصلت اليها قوافلهم التجارية، فلا عجب ــ والحالة هذه ــ من أن تشير النقوش إلى عدد من المهن التجارية عندهم، والتي أهمها ما يلي:

/ب ي ت ي/: أمين صندوق، مدير (٩٨)

أو هي بمعنى: الرجل المسؤول عن ادارة بيت مال المعبد اقتصاديا (٩٩)، ورغم ورود المفردة في النقوش العربية الشمالية والنقوش العربية الجنوبية على غير المعنى المطروح، فانها في النبطية على علاقة بالمفردات /ف س ل ا/و /ك ه ن ا/ و /ك م ر ا/ التي سيأتي الحديث عنها تاليا(١٠٠).

وردت الكلمة وفق صيغة المفرد المؤكد /ب ي ت ي ا/ (١٠١).

والشاهد النقشي من نقوش سيناء (١٠٢): شلم عبد ال بعلي بـــر عميـــو بيتيـــا بطـــب.
وترجمته: "سلام عبد ايل (بعلي) بن عمي أمين الصندوق، بطيب".

/ت ج ر/: تاجر (١٠٣)

لم ترد كثيرا في النقوش النبطية، حتى ان المرة الوحيدة التي وردت فيـــها المفـــردة، وهي: /ت ج ر ا/ (١٠٤)، قراءة غير متيقنة، فهي في المدونة /ت ه ا/: شلم ا شرشـــو بر اوشو بر حريشو مجديو تها [تجرا].

المفردة اكدية الأصل (١٠٦)، وكثر ورودها في النقوش التدمريـــــة (١٠٧)، وهـــي فـــي السريانية /ت ج ر/ (١٠٨)، وفي الاثيوبية /تجر/ (١٠٩).

/ق ت ب/: /م ق ت ب/: جمال (١١٠)

المفردة /ق ت ب/ تعني في النبطية "جمل" (١١١)، بينما وردت في النقـــوش النبطيـــة كلمة /م ق ت ب/ (١١٢) لتعني "الجمال". ويمكن ان تكون هـــذه المفـــردة ذات أصـــل عربي في النبطية (١١٣)، وهي في العربية بمعنى "الرحل على سنام البعير" (١١٤).

أما الشاهد النقشي في النبطية فهو: شلم افصي بر شليو (٢) شلم نشيجو بر (٣) تيمـــا (٤) دي مقتبيا (١١٥).

وترجمته: "سلام افصا بن سلي ٢ــ سلام نساج بن ٣ــ تيم ٤ــ الجمال".

/ك ر ز، ك ر ي ز ت/: المبشر بوصول القافلة (١١٦)

صيغ المفردة في النقوش النبطية هي: صيغة الفعل الماضي المفرد المذكر الغـائب /ك ر ز/ (١١٧)، وصيغة الماضي المبني للمجهول للمفرد المؤنـــث /ك ر ي ز ت/ (١١٨). وترد في الصيغ الاسمية في المفرد المضاف /ك ر و ز/ (١١٩)، وفي المفرد المعـــرف

/ك ر و ز ا/ [١٢٠]، وفي صيغة الجمع المطلق /ك ر و ز ي ن/ [١٢١]، ونجدها أيضا على صيغة /أ ف ع ي ل/ > /ا ك ر ي ز/ [١٢٢].

والكلمة في الساميات يونانية الأصل Kerus < Kerysso بمعنى "منادي" [١٢٣]، دخلت العربية عبر الفارسية [١٢٤]، وهي في العربية بمعنى "ماهر، حذق" [١٢٥]، غير ان المعنى في النبطية والتدمرية أيضا يشير إلى المبشر بوصول القافلة التجارية غالبا [١٢٦]، أو تعني "البيع بالمزاد العلني" [١٢٧]، أو هي بمعنى "أعلن" [١٢٨].

لم يقتصر ورود المفردة على النبطية، وانما وردت في ارامية التوراة [١٢٩]، والسريانية [١٣٠].

ولعل كلمة /شيرا/ التي ترد في بعض النقوش النبطية [١٣١] تعني القافلة [١٣٢].

/ن و ط ا/: نوتي [١٣٣]

اسم علم ورد في نقش نبطي [١٣٤]، ربما هو دخيل من اليونانية nautes عبر السريانية /نوتا/.

/س و س ي ا/: (سائس) الخيول [١٣٥]

جاءت المفردة في النقوش النبطية على صيغة المفرد المذكر المؤكد /س و س ي ا/ [١٣٦].

أما الشاهد النقشي: دنه سوسيا دي (٢) عبد شعدلهي بر اعلا [١٣٧]. وترجمته: "هذا السائس الذي عمل (هو) سعدالله بن أعلا".

أما عن ورودها في النقوش السامية الأخرى، فقد أتت الكنعانية القديمة على ذكرها بصيغة الجمع المذكر المطلق /زو ــ و ــ < زي ــ ما> / [١٣٨]، وذكرتها النقوش الفينيقية، والآرامية القديمة، وآرامية الدولة، والتدمرية [١٣٩]، من الناحية الاشتقاقية فان

الكلمة في اللغات السامية دخيلة من الكلمة اللهندو – آرية aswah [١٤٠] بمعنى "الحصان".

الوظائف السياسية والعسكرية:

تظهر الألقاب والوظائف السياسية والعسكرية عند الأنباط مدى التأثير الثقافي اليوناني والروماني على هذه الجوانب من حضارة الأنباط، فقد كانت هذه الألقاب بمجملها دخيلة على الحضارة النبطية، وأهمها:

/ا س ر ت ج ا/: حاكم [١٤١]

الكلمة اليونانية strategos استخدمت في القرن الثاني وأوائل الثالث الميلاديين لقبا لرأس القرية، وتقابل لفظة شيخ [١٤٢]، بيد ان بعض الدارسين يعتبرون هذه الكلمة اليونانية الدخيلة على النقوش النبطية لقبا عسكريا [١٤٣]، ومن المهم أن نذكر ان النقوش النبطية التي تورد هذه المفردة، وجدت بمجملها في المناطق الشمالية لدولة الأنباط، كما يدعي بعض الدارسين [١٤٤]، وقد وجدت – على العكس من ذلك – نقوش من منطقة مدائن صالح، في جنوبي مملكة الأنباط، تشير إلى المفردة [١٤٥].

وقد وردت كلمة اسرتجا في بعض النصوص النبطية من الجزء الشمالي لحدود مملكتهم، ندرج منها ما يلي:

(١) دا مقبرتا وترتي نفشتا دي (٢) علا منه دي عبد عبدعبدت اسرتجا (٣) لايتي بل اسرتجا ابوهي ولايتي بل (٤) رب مشريتا دي بلحيتا وعبرتا بسر عبدعبدت (٥) اسرتجا دنه ببيت شلطونهم دي شلطو (٦) زمنين ترين شنين تلتين وشت على شني حرتت (٧) ملك نبطو رحم عمه وعبيدتا دي (٨) علا عبيدت بشنت اربعين وشت له.

وترجمته: "هذا القبر والنصبان الاثنان اللذان ٢ــ فوقه صنع عبد عبادة الحــاكم ٣ــ لآيثي بل الحاكم والده ولآيثي بل ٤ــ قائد الجيش الذي بلحيتا وعبرتا بن عبد عبــادة ٥ــ الحاكم الذي ببيت سلطانهم الذي ملكوا السلطة فيه ٥ــ مرتين ست وثلاثين مــن سني الحارث ٧ــ ملك الأنباط محب شعبه، وهذا الصنيع ٨ ــ فوقه صنع سنة أربعين وست له".

هذا النقش [١٤٦] من النقوش النبطية التي وجدت على حدود مؤاب الشمالية، في مدينــة مأدبا، وهو مؤرخ بسنة سبع وثلاثين ميلادية. يكرر النقش الدفني الذي بيــن ايدينــا، كلمة /اسرتجا/ في الأسطر: ٢، ٣، ٥، للإشارة إلى المرتبة التي يحتلها كل من عبــد عبادة، ووالده وايث أبيل، وعيرتا بن عبدعبادة، كشيوخ للمنطقة التي يقطنونها، وذلــك في بيت سلطانهم، الذي حكموا فيه مدة ست وثلاثين ميلادية، ينــص النقــش: (١) دا نفش عبد ملكو (٢) بر عبيشو اسرتجا (٣) دي عبد به يعمرو (٤) اســرتجا احوهــي (٥) بشنت ١ لملكو < ملك >١ ملك نبطو [١٤٧]. وترجمته: "هذا قبر عبد الملــك ٢ــ بن عبيش الحاكم ٣ــ الذي صنعه يعمر ٤ــ الحاكم أخيه ٥ــ سنة واحد للملك مــالك ملك الأنباط".

ويستفاد من هذين النصين أمران:

الأول: تتدرج المراتب الوظيفية السياسية، في هذا النص النبطي، بتسلسل هرمي، يبدأ بالملك ثم بالسلطان ثم بأسرتجا "شيخ"، وقائد المنطقة أو قائد الجيش.

الثاني: لم يكن النظام الملكي عند الأنباط وحده وراثيا، وانما كانت المشيخة، كنظــام اجتماعي وسياسي، وراثية أيضا.

ومن النقوش النبطية التي تذكر المفردة في جنوبي مملكة بترا ما يلي:

(١) دنه كفرا دي عبدو عنمو بر جزيات وارسكمه (٢) برت حيمو اسرتجا عل رومو وكلبو...[١٤٨]، وترجمته: "هذا الكفر (القبر) الذي عمله غانم بن جزيات، وارسكمه ٢ـــ بنت خيم الحاكم على روما وكلب".

(٢) والنقش الثاني مؤرخ بالسنة الثامنة والأربعين من حكم الحارث، أي مايقابل السنة التاسعة والثلاثين ميلادية:

(١) دنه كفرا دي عبد مطيو اسرتجا (٢) بر اوفرنس هفركا...[١٤٩]، وترجمته: "هـــذا الكفر (القبر) الذي (امرا) بصنعه مطي الحاكم ٢ـــ ابن افرونيوس رجل الدولة...".

والنقش التالي يعود الى سنة ثلاث وسبعين ميلادية: (١) دنه كفرا....(٧) رقيب ايـــل اسرتجا [١٥٠].

/ر ب م ش ر ي ت ا/: رئيس الخدم، قائد الجيش، قائد المعسكر [١٥١]

في منطقة مؤاب الشمالية، وجد في مادبا نقش نبطي، يعود الى سنة ســـبع وثلاثيـــن ميلادية، وهونقش دفني وتذكاري، يحتوي على أسماء أشخاص ذوي مراتب سياســـية (انظر اسرتجا أعلاه) وعسكرية: /(١) دا مقبرتا وترتي نفشتا (٢) دي علا منــــه دي عبد ...(٣)...ولايتي بل (٤) رب مشريتا ...[١٥٢]. (مرت ترجمة النص).

ترد الكلمة في السريانية باسم مشريثا طعز ܛܥܙ ، وفي الترجوم يأتي الفعل /شرا/ بمعنى "يخيم" [١٥٣]، وفي عبرية التوراة تعني شاريت שָׁרֵת وزير، حاكم [١٥٤].

/ق ن ط ر ي ن/: قائد المئة [١٥٥]

جاءت في النقوش النبطية بصيغة المفرد المؤكد /ق ن ط ر ي ن ا/ [١٥٦]، وهي كلمة دخيلة على النبطية من اليونانية Kentorion ,Kenturion, عبر اللاتينية centurio [١٥٧].

أما الشاهد النقشي فهو: (١) دنه كفرا دي عبد شعدالهي قنطرينـــا بـــر زبـــدو [١٥٨]. وترجمته: "هذا الكفر (القبر) الذي صنعه سعد الله قائد المئة بن زبد".

/م س ع ر/: مفتش (١٥٩)

هذه هي صيغة اسم الفاعل للمفرد المذكر المضاف (١٦٠) لصيغة فعل Paᶜel (١٦١).

/ه ف ر ك ا/: حاكم، محافظ، رجل حكومة (١٦٢)

كلمة يونانية الأصل Eparchos (١٦٣)، ووردت في السريانية أيضا /هافاركا/ و/هيفركوثا/ (١٦٤).

في النقوش النبطية وردت المفردة بصيغة المفرد المؤكد /ه ف ر ك ا/ (١٦٥).

وردت المفردة في أحد النقوش النبطية الدفينة من الحجر، المؤرخة بالسنة السابعة العشرين ميلادية (١٦٦):

ا(١) دنه قبرا دي عبد اروس بر فرون لنفشه ولفرون ابوهي (٢) هفركا.../، وترجمته: "هذا القبر الذي صنعه أروس بن فروان لنفسه ولفروان أبيه (٢) الحاكم (المحافظ، أو رجل الدولة).

ثم ذكرت الكلمة نفسها في نقش آخر من الحجر، يعود إلى السنة التاسعة والاربعين ميلادية (١٦٧):

ا(١) دنه كفرا دي عبد عيدو هفركا بر عبيدو.../. وترجمته: "هذا الكفر (القبر) الذي صنعه عبد عوذ الحاكم بن عبيد".

/ف ر ش ا/: فارس (١٦٨)

جاءت المفردة بصيغة جمع المذكر المؤكد /ف ر ش ي ا/ (١٦٩). ووردت الكلمة في الآرامية القديمة (١٧٠)، والسريانية (١٧١)، والتدمرية (١٧٢)، والأثيوبية (١٧٣)، وقد أطلق اللقب على أكابر العسكريين في عصري الأيوبيين والمماليك (١٧٤).

الوظائف والمهن الدينية:

تتصل معظم الوظائف والمهن اتصالا وثيقا بالدين، وقد حفلت النقوش النبطية بأسماء الوظائف والأدوار الدينية المختصة بالمعبد بشكل مباشر كالكهانة، أو غير مباشر من عرافة وقيافة، وأهم هذه الوظائف ما يلي:

/ا ف ك ل/: قديس (١٧٥)

كلمة دخيلة من الأكادية (١٧٦) > أفكاللو /apkallu/ (١٧٧)، وردت في النقوش مرات عديدة وبصيغ مختلفة هي: المفرد المطلق: /ا ف ك ل/ (١٧٨)، والمفرد المؤكد: /ا ف ك ل ا/ (١٧٩)، والمفرد المؤكد في حالة قلب مكاني: /ا ك ف ل ا/، وقد كثر ورود هذه الصيغة في النقوش النبطية (١٨٠). كما ترد هذه الصيغة في النقوش التدمرية (١٨١)، والحضرية (١٨٢).

أما الشاهد النقشي فهو: شلم عميو اكفلا بر كلبو بطب (١٨٣). وترجمة النص: "سلام (على) عم القديس بن كلب، بطيب".

/ج ل ب ا/: حلاق (١٨٤)

ذكرت المفردة في النقوش النبطية على صيغة المفرد المؤكد /ج ل ب ا/ (١٨٥)، وهي في النقوش الفنيقية /ج ل ب م/ على صيغة الجمع المطلق (١٨٦)، وفي البونية على صيغة المفرد المضاف /ج ل ب/ (١٨٧)، وفي الأكدية gallabu (١٨٨)، والاوغريتية جلب (١٨٩)، والعبرية جلاب، والسريانية جيلاب (١٩٠).

وقد ارتبطت هذه المهنة بالمعبد، وكانت عملية الحلاقة طقسية، وتستخدم رسميا في مراسم قص الشعر أو الختان (١٩١).

/ر ب م ر ز ح ا/: رئيس الحلقة الدينية (١٩٢)

ترد في النبطية على صيغة المفرد المضاف /م ر ز ح/ (١٩٣)، وصيغة المفرد المذكر المعرف /م ر ز ح ا/ (١٩٤).

تأتي النقوش الفنيقية والبونية على ذكرها، وتعد التدمرية أكثر النقوش السامية إيرادا لها (١٩٥).

نقش نبطي من البيضاء قرب البتراء ينص على: ذكرون طب وشلم لغنمو رب مرزحاووالو بره (١٩٦). وترجمة النص: "ذكرى طيب وسلام لغانم رئيس الحلقة الدينية ووائل ابنه".

وترد كلمة مرزح كمكان ديني في النقش التالي: دكير عبيدو بر وقيه ال (٢) وحبروهي مرزح عبدت (٣) الها (١٩٧). وترجمته: ذكرى عبيد بن وقاه ايل (٢) ورفاقه، (الذين) صنعوا المجمع (الديني) (٣) للاله.

/ف ت ر/: متنبئ، عراف (١٩٨)

وردت الكلمة بصيغة المفرد المذكر المؤكد /ف ت ر و ا/ (١٩٩)، وهو شاهد نقشي من الحجر يعود إلى السنةالثامنة بعد الميلاد (٢٠٠)، ونصه: (١) /دنه كفرا دي عبد مليكون فتورا/.... (٢٠١)، وترجمته: "هذا الكفر (القبر) الذي صنعه ملكيون العراف".

ونص آخر من الجوف: واوفس به ملك فتورا دي بدومت (٢٠٢)، وترجمته: وأضاف عليه مالك العراف الذي في دومة (الجندل)".

وردت الكلمة في عبريةالتوراة (٢٠٣)، والأكدية /ف ت ا ر و/ (٢٠٤)، ولعلها تقابل في العربية من حيث المعنى الشيء الغامض، وهي اشتقاقا من الجذر /ف س ر/ (٢٠٥)، وهي في العربية بمعنى العراف، المستنبئ بالعصا لمعرفة مواقع الماء والمعادن الجوفية.

/ك ه ن/: كاهن (٢٠٦)

في النقوش النبطية تبدو كلمة كاهن بصيغتي المذكر المفــرد المطلــق /ك ه ن/ [٢٠٧] والمذكر المفرد المؤكد /ك ه ن ا/ [٢٠٨]. وقد شاركت النبطية في ذكر المفردة النقـوش الفينيقية والبونية والعبرية وآرامية الدولة [٢٠٩] والاوغريتية [٢١٠].

أما الشاهد النقشي فهو: دكير حرشو بر عميو كهن ت [٢١١]. وترجمته: "ذكرى حرس ابن عم الكاهن هذا".

/ك م ر/: كاهن [٢١٢]

جاءت المفردة على صيغة المذكر المفردالمضاف /ك م ر/ في نقش واحد من نقــوش حوران [٢١٣]،عائد إلى سنة سبع وأربعين ميلادية: (١) بيرح تشري شنت شبع لقلديس (٢) قيسر (٣) دنه ترعا دي عبد ملكو برقص <يو> كمر الت شلم قـــري. ويمكــن ترجمة النص كالتالي: (١) بشهر تشرين السنة السابعة لكلاوديوس (٢) القيصـــر (٣) هذه الترعة (قناة ماء) التي صنعها مالك بن (٤) قصي كاهن اللات، أقـــرئ الســلام [٢١٤].

ولم يختلف المعنى في النقوش الفينيقية [٢١٥]، والبونية [٢١٦]، وآراميـــة الدولـــة [٢١٧]، والتدمرية [٢١٨]، والحضرية [٢١٩]، عنه في النبطية.

لعل التسميتين كهن وكمر يوحيان باختلاف المنزلة الوظيفية لكل منهما، رغم تقـــارب المعنى.

/ق ي ف و/: قياف، عارف بالقيافة

اسم علم يرد في نقوش سيناء [٢٢٠].

أما الشاهد النقشي: شلم قصيو (٢) بر قيفو بطب [٢٢١]. وترجمة النص: "سلام (علــى) قصا ٢ ـــ بن قيف بطيب".

المهن التعليمية:

يلوح لي أن مهنتي القراءة والكتابة في النقوش النبطية، لم تهدفا فقط إلى عملية التعليم، بقدر ما كان لهما من البعد الديني والتجاري والسياسي، وذلك لارتباطهما بشؤون المعبد وقوافل التجارة والتواصل مع شعوب أخرى مجاورة تتكلم لغات غير العربية وتكتب بخطوط مغايرة، ومفردتنا هذه المهن هي:

/ق ر ا ا/: قارئ (٢٢٢)

أتت النقوش النبطية على ذكر الكلمة مرات عديدة وبصيغ مختلفة، هي:

الصيغ الفعلية: الماضي المفرد المذكر الغائب /ق ر ا/ (٢٢٣). والماضي المفرد المذكر المخاطب /ق ر ا ت/ (٢٢٤). والمضارع المفرد المذكر الغائب /ي ق ر ا/ (٢٢٥). وصيغة الأمر للمفرد المذكر /ق ر ي /(٢٢٦).وصيغة المضارع المفرد للمذكر الغائب /ا ت ف ع ل/ > /ي ت ر ق ا/ (٢٢٧).

أما الصيغ الاسمية فهي: صيغة اسم الفاعل للمذكر المفرد المؤكد /ق ر ا ا/ (٢٢٨).وصيغة المصدر المطلق للمذكر المفرد /م ت ق ر ا/ (٢٢٩)، وصيغة /م ق ت ر ي/ التي يعيدها كانتينو إلى العربية (٢٣٠).

أما الشاهد النقشي فهو: شلم قرا‌ا وكتبا (٢٣١).

المفردة مشتركة في أغلب النقوش واللغات السامية (٢٣٢)، فيما عدا الاكدية والجعزية (٢٣٣).

/ك ت ب ا/: كاتب (٢٣٤)

كثر ورود الكلمة /ك ت ب/ في النقوش النبطية، اسما وفعلا، وذلك على النحو التالي:

الصيغ الفعلية: صيغة الماضي المذكر المفرد /ك ت ب/ (٢٣٥). و صيغة المضارع المذكر المفرد /ي ك ت ب/ (٢٣٦). وصيغة المضارع المذكر الجمع /ي ك ت ب و

ن/[٢٣٧]. وصيغة الماضي المفرد المذكر الغائب /ا ف ع ل/ Aphᶜel، /ا ك ت ب/ [٢٣٨]،وصيغة المضارع المفرد المذكر الغائب /ي ت ك ت ب/ [٢٣٩].

أما الصيغ الاسمية فهي صيغة المصدر /م ك ت ب/ [٢٤٠]، وصيغة اسم الفاعل للمفرد المذكر في حالة الإضافة [٢٤١]، وصيغة اسم الفاعل للمفرد المذكر في حالة التأكيد /ك ت ب ا/ [٢٤٢]، وصيغة اسم المفعول للمفرد المذكر المطلق /ك ت ي ب/ [٢٤٣]، وصيغة اسم المفعول للجمع المذكر المطلق /ك ت ي ب ي ن/ [٢٤٤]. أما الشاهد النقشي فهو: شلم قرا ا وكتبا [٢٤٥].

والمفردة ترد بصيغة /ك ت ب ه/ [٢٤٦] بمعنى "كاتب"، وهي كلمة سامية مشتركة [٢٤٧]، فيما عدا الأكدية [٢٤٨].

المهن الطبية:

إن جزءا كبيرا من الطب العربي ظل بدويا يتناوله الناس مشافهة من غير نظام، فكان طبا شعبيا [٢٤٩]، وقد ارتبط الطب العربي عند الأنباط بالمعتقدات الدينية، فشاع طب العرافين والكهنة آنذاك، وقد استمر ذلك حتى قبيل الإسلام، واشتهر من بين هؤلاء عمرو بن لحي الخزاعي [٢٥٠].

/ا س ي ا/: طبيب [٢٥١]

الشاهد النقشي وجد في الحجر، ويعود إلى سنة ست وعشرين ميلادية، وهو عبارة عن نقش دفني يعود إلى كهلان بن وائل الطبيب:

السطر الأول: /دنه قبرا دي عبد كهلن اسيا بن والن..../ [٢٥٢]. وترجمته: "هذا القبر الذي صنعه كهلان الطبيب ابن وائل...".

وترد في النبطية على صيغة اسم الفاعل المفرد المذكر المؤكد [٢٥٣].

وترد هذه المفردة في الأكدية /ا س و/ < وهي ذات أصل سومري [٢٥٤]، وفي آرامية الدولة /ا س ي/[٢٥٥]، وفي التدمرية /ا س ي ا/ [٢٥٦]، وفي السريانية /ا س ي ا/ [٢٥٧].

/ن ت س/: طبيب، نطاسي [٢٥٨]

وردت المفردة /ن ت س/ [٢٥٩] في النبطية فعلا مضارعا للمفرد المذكر الغائب /ي ن ط س/ [٢٦٠] لصيغة Paᶜel [٢٦١].

الشاهد النقشي هو: شلم تيمو بر وهب الهي ينطس [٢٦٢]، وترجمته: "سلام (على) تيم ابن وهب الله، يعالج (النطاسي)".

"ثم إن دراسة الاصطلاحات اللغوية التي أسقطها العرب على المشتغلين بالطب في الجاهلية، توضح مدى معرفتهم بهذا العلم نسبيا، فالنطاسي عندهم هو العالم الشديد النظر في الأمور، الحاذق المجرب، وكأنه طبيب التجربة، أما الطبيب فهو من يطب، يعرف الداء ويصف الدواء بصورة عامة، والحكيم عندهم من يجمع بين العلم والتجربة معا، نتيجة دراسته العلمية وخبرته الطويلة، حتى من يعتني بالمريض، فقد سموه الآسي، وحددوا طبيعة عمله" [٢٦٣]. ونستنتج بناء على هذه التفريقات أن الأنباط قد فرقوا وظيفيا بين الآسي والنطاسي أيضا.

خاتمة:

لم تحظ الحرف المتعلقة بالزراعة عند الأنباط بمنزلة اجتماعية عالية وخصوصا في القرن الميلادي الأول، وانعكس ذلك على نقوشهم التي خلت من ذكر الحرف ذات العلاقة. ولما اتخذت بعض القوافل التجارية من مدائن صالح، والبتراء، وبصرى، وهي مدن الأنباط الرئيسية، محطات هامة على طريقها، فقد كثرت العائلات النبطية التي اتخذت التجارة حرفة لها، ونال أصحاب المهن المتعلقة بالتجارة مكانة عالية في

ذلك المجتمع، فاشتهر منهم التاجر، وأمين الصندوق، والجمال، والمبشـــر بوصـــول القوافل، ثم استتبع ذلك رخاء اقتصادي، أدى إلى نبوغ طائفة مـــن الحـــرف اليدويـــة كالصاغة، والخزافين، والنساجين، والنجارين، وتلاه ازدهار عمراني، حتـــم وجـــود المعماريين والنحاتين والمشيدين والمساحين، وتوج ذلك كله استقرار سياسي، أدى إلى تقدم في الجوانب المعرفية، فكثر القراء والكتبة، وعرفوا الممرض والطبيـــب، ودفـــع ذلك بالأنباط إلى أن يتمسكوا في بعض جوانب حياتهم بأسباب حضارات الأمم التـــي احتكوا بها، ويظهر ذلك بأجلى صورة في الناحيتين السياســـية والعســـكرية، حيـــث الوظائف التي استمدت ماهيتها وأسماءها من اليونانيين والرومان، مثـــلا: أســـرتجا، ورب مشريتا، وقنطرين، وهفرك، وغيرها.

ولعل في النقوش النبطية الشيء الكثير الكثير، الذي ينتظر من يميط عنه اللثام بالدرس والتحليل، وبالصبر والأناة في استنطاق هذه النقـــوش نتوصـــل إلـــى فوائـــد جليلـــة ومعلومات ثرة عن حضارة عربية زاهرة عاشت على طرف بلاد الشام الجنوبي.

الحواشي:

* في الندوة الإقليمية الأولى عن الكتابات في بلاد الشام حتى ظهور الإسلام، والتي انعقدت في جامعة اليرموك، في الفترة ما بين ٢٥ و٢٧ نيسان ١٩٩٤، كان من بين مخلصات الأوراق التي قدمت للندوة ملخص قدمه الأستاذ الدكتور عدنان البني بعنوان: "مهن تدمرية من خلال النصوص، وقد أوحى لي العنوان، وأهمية الموضوع بفكرة بحثي هذا عن العرب الأنباط أشقاء التدمريين.

** يمكن للقارئ الكريم أن يفيد من القراءات التالية، التي تتحدث عن الأنباط ومملكتهم:

ــ إحسان عباس، تاريخ دولة الأنباط، عمان، ١٩٨٧.

ــ سليمان عبد الرحمن الذييب، دراسة تحليلية لنقوش نبطية قديمة، الرياض، ١٩٩٥.

ــ سلطان المعاني، النقوش الدفنية عند الأنباط، مجلة كلية الآداب بسوهاج، جامعة أسيوط، ١٤ (١٩٩٤)، ١٩٥ ــ ٢١٠.

Robert Wenning, Die Nabataier, Denkmaeler und Geschichte, Goettingen, 1989. Julius Lawlor, The Nabataean in Historical Prespective, Michigan, 1974.

Z. Fiema, R. Jones, The Nabataean King-List Revised, ADAJ, 34 (1990), Pp. 249-246.

١ــ إحسان عباس، تاريخ دولة الأنباط (عمان: دار الشروق، ١٩٨٧)، ٩.

2- Charles-F. Jean- Jacob Hoftijzer, Dictionnaire des Inscriptions semitiques de L'Ouest, (Leiden: Brill, 1965), 17.

سيشار إليه عند وروده فيما بعد هكذا: DISO

٣ــ أنظر المصادر التالية:

Corpus Inscriptionum Semiticarum, Pars ii. (1907) 164/4, 166.

سيشار إليه عند وروده فيما بعد هكذا: cis

Repetoire d'epigraphie semitique. (1905-1918), nr. 53/3, 2117/7.

سيشار إليه عند وروده فيما بعد هكذا : RES

4- R. Savignac. "Nouvelles Recherches dans la Region de Cades". Revue biblique, XLii (1938) nr. 413/2.

سيشار إلى المجلة عند ورودها فيما بعد هكذا: RB.

5- RB XLii nr. 413/2.

6- CIS 164/4.

7- Enno Littmann, Nabataean Inscriptions, (Leiden: Brill 1914), nr. 101.

٨ــ السابق، نقش رقم ١٠٥.

9- DISO 17.

10- CIS ii nr. 4261/4, 4259/5.

11- Von Soden, Akkadisches Handwoerterbuch, Wiesbaden, 1985, p. 40.

12- Carl Brockelmann, Grundriss der vergleichenden Grammatik der semitischen Sprachen, (Berlin, 1908), 48.

سيشار إليه عند وروده فيما بعد هكذا: Brock. G.

13- J. Cantineau, Le Nabateen, 1930-32 (Osnabruck: Otto Zeller, 1978) ii 72.

وانظر أيضاً: DISO 38

١٤ــ السابق.

15- J. Starcky and R. Savignac. "une inscription nabatéenne provenant de Djdf' R B LXIV (1 957), 198/1.

وانظر أيضاً: CIS ii 162, 164/3.

16- J. Milik and J. Starcky, "Inscriptions recemment decouvertes a Petra", Annual of the Departments of Antiquities of Jordan, XX (1 975) 127.

سيشار إلى المجلة عند ورودها فيما بعد هكذا: ADAJ.

17- RES 1106/2

18- Cantineau i 71, CIS ii 158/5

19- Jaussen et Savignac, Mission archeologique en Arabie, tom 1, (Paris, 1909), tom ii (Paris, 1914), 71.

سيشار إليه عند وروده فيما بعد هكذا: J.

20- RB xlii 416

21- J. 1 8/A2.

22- J. 18 /Al.

23- RES 2054/1.

24- Littmann, 1914, nr. 28/1.

25- RES 11 06 A.

26- Jay Levinson, The Nabatean Aramaic Inscriptions, (England: London, 1974), 92.

27- RES 287/5.

28- M. Lidsbarski, Kanaanaeische Inschriften, (Giessen, 1907), 101/3.

٢٩- نقش ميشع، السطر الثامن عشر.

30- DISO p. 38.

٣١- السابق.

32- A. Cowley, Aramaic Papyri of the fifth Century B. C., (Oxford 1923), 5/20.

33- R. S. Tomback, A Comparative semitic Lexicon of the Phoenician and Punic

Languages, (Missoula: Scholars Press, 1978), 49.

34- S. D. Ricks, Lexicon of Inscriptions Qatabnian, (Roma 1989), 29.

J. C. Bielle, Dictionary of Old South Arabic, (Chico. Scholars Press, 1982), 48.

35- DISO 38.

٣٦- السابق.

37- S. A. Birnbaum, The Bar Menasheh Marriage Deed. Its Relation with other (jewish Marriage Deeds. (Istanbul 1962), 113.

38- G. E. Mendenhall, Comparative Safaitic, Thamudic Glossary, (Irbid: Yarmouk (,r,\ University, u.p. Manuscript), 6.

39- DISO, 296, Cantineau ii 149.

40- RES 1088/2.

41- R. Savignac, " Le sanctuaire d'Allat a'lram", RB XLIII (1 934), 415.

Enno Littmann, "Nabataean Inscriptions from Egypt", Bulletin of the School of the Oriental and Afilcan Studies, 15 (1954), 224.

سيشار إلى المجلة عند ورودها فيما بعد هكذا: BSOAS.

42- Cantineau ii 7

43- Littmann 1954 nr. 75

44- Julius Euting, Nabataeische lnschriften aus Arabien, (Berlin 1885), 11.

G. A. Cooke, A Textbook of North-Semitic Inscriptions, (Oxford 1903), 232.

45- RES 2030.

46- CIS ii 201/5.

47- C 1 S i i 206/1 0, RES 1 1 03/1 1. (48- CIS ii 201/5.

49- Euting 1 1.

50- Cooke 232.

٥١- السابق.

52- CIS ii 206/10.

53- CIS ii 207.

54- CIS ii 208, 212, 213.

55- CIS ii 209.

56- CIS ii 221.

57- CIS ii 207

58- CIS ii 209

59- Cyrus Gordon, Ugaritic Handbook, (Rome, 1947), 113/65.

60- Tomback, 266

61- J. Aistleitner, Woerterbuch der Ugaritischen Sprache, (Beriun.. Akadimie- Verlag, 1958), 257.

62- Cari Brockelmann, Lexcicon Syriacum, (Halle, 1928), 581.

سيشار إليه عند وروده فيما بعد هكذا : LS

63- DISO 118, Cantineau ii 106

64-J 325

٦٥ــ السابق

66-Bielle 245

67- CIS ii 3913

68- J. P. Smith, A Coopendious Syriac Dictionary, 1903, (Oxford. Clarendon press, 1988), 213.

69- W. Leslau, Comparative Dictionary Ge'ez, (Wiesbaden. Otto Harrassowitz, 1987), 284.

٧٠ــ أبو الفضل جمال الدين محمد ابن منظور، لسان العرب، ١٥ج، (بــيروت: دار صادر، ب ت)، مادة كول.

71- CIS 243/1, 276

٧٢ــ عباس، ص١٤٥.

73- Fawwaz al-Khrayscheh, Die Personennamen in den nabataeischen (vr Inschriften des Corpus lnscriptionum semiticarum. (Marburg, 1986), 79.

74- CiS i 243 vi

75- Euting nr. 10 (vo

76-CIS 207/2 (V-k

٧٧ــ السابق.

78- Aistleitner, 101

79-CIS ii 349/3

80- CIS 338/3

81- CIS 349/3

82- CIS 338/3

83- Cantineau ii 140, DISO 244

84- CIS ii 372/2

٨٥ــ السابق.

86- CIS 3001

٨٧ــ السابق.

٨٨ــ السابق.

89- Aistleitner, 201. Cantineau ii 120, DISO, 174, Heinrich Zimmern, Akkadische Fremdwoerter als Bewis fuer babylonischen Kultureinfluss, (Leipizig, 1917), 24.

90- Tomback 21 0

91- CIS i 354

92- Aistleitner, 201

93- DISO 174

94- Cantineau ii 122

95- CIS 1019

٩٦ــ السابق

97- Aistleitner 215-216

98- Cantineau ii 71

99- A. Negev, "A Nabatean Sanctuary at Jebel Moneijah Southern Sinai", Isreal 1 Exploration Journal, 27 (1977), 229.

100- Majid Abu-Qiass, Vocabulary nterchange Between Nabataean and Pre Islamic Arabic Inscriptions, (u.p. MA, Yarmouk University, 1993), 14.

101- CIS ii 1612, 1814

102- CIS ii 1814

103- DISO 325, Cantineau ii 155

104- CIS 2084

١٠٥ــ السابق

106- Zimmern, 16

107- DISO 324

108- Smith 606

109- Leslau 571

110- DISO 166

١١١ــ السابق

112- Littmann 1 954, 14

113- Enno Littmann, Nabataean Inscriptions from Egypt" BSOAS 13 (1953), 14.

١١٤ــ ابن منظور مادة قتب.

115- Littmann 1953, nr. 37

116- DISO 126

117- Starcky 1 954, 164/4

118- Starcky 1954, 163

١١٩ــ السابق

120- Starcky 1954 164 A/5

121- Starcky 1954 164 B/4

122- DISO 236

123- Leslau 295

124- DISO 126

١٢٥ــ السابق

126- F. Safar, "Inscriptions from Wadi Hauran", Sumer XX (1964), 14.

127- Starcky 1954 169

128- Leslau 295

129- F. Brown, S. Driver, C. Brigges, A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament, 1972 (Oxford.. Clarendon Press 1974), 1079.

سيشار إليه فيما بعد هكذا: BDB

130- Smith 225

131- RES 1088

132- Levinson, 218

133- CIS 3118

١٣٤ــ السابق

135- Cantineau ii 123, DISO 194

136- CIS ii 890/1

١٣٧- السابق

138- J. A. Knudtzon, Die El-Amarna Tafeln, (Leipzig, 1915), 263125

139- Cantineau ii 123, DISO 194

140- A. Ungnad, Babylonische Sternbilder oder Wege babylonischer Kultur nach Griechenland, Zeitschrift des Deutschen Palaestina-Vereins, 77 (1923), 90.

141- Euting, nr. 15, 16

١٤٢ــ أ. جوانز، مدن بلاد الشام، ترجمة إحسان عبــــاس، (عمـــان: دار الشــروق ١٩٨٧)، ١٠٧.

143- Levinson, 91

١٤٤ــ السابق

145- Euting nr. 15, 16

146- CIS ii 196

147- CIS ii 195

148- Euting 53

149- Euting 56

150- Euting 68

151- CIS ii 196

١٥٢ــ السابق

153- Cooke 148

154- Tomback 204

155- CIS i 217/1

١٥٦ـ السابق

157- DISO 260

158- CIS i 217/1

159- DISO 196

160- J 301

161- DISO 196

162- Cantineau i 38, ii 88

١٦٣- السابق.

164- Cooke 231

165- CIS ii 21412

166- CIS ii 207

167- CIS ii 221

168- Cantineau ii 137

169- J 246

170- DISO 237

171- LS 609

172-CIS ii 3973/2

173- Leslau 166

١٧٤- حسن الباشا، الألقاب الإسلامية في التاريخ والوثائق والآثار، (دار النهضة العربية، ١٩٧٨)، ص٤١٦. أبو العباس أحمد بن علي القلقشبندي، صبح الأعشى في صناعة الانشا، (القاهرة: دار الكتب، ١٩٢٠)، ج٦، ص٦٢.

175- DİSO 21

١٧٦ ـ السابق

177- M. O'Connor, " Northwest Semitic Designations for Elective Sociel Affinities"
The Journal of the· Ancient Near Eastern Society of Columbia University, 18 (1986), 215.

178- RB xlii 411/3

179- CIS ii 198/8

180- CIS ii 2188/1, 2660/2, 2667/1, 2674/1.

181- CIS ii 3974/5

182- DISO 22

183- CIS ii 2188

184- CIS i 86

185- RES 1416/1

186- CIS i 86

187- CIS i 257/4

188- Delizsch 196

189- Aistleitner 65

190- Tomback 65, Zellig Harris, A Grammer of the Phoenician Language, (New Haven, 1936), 92.
F. Benz, Personal Names in the Phoenicien and Punic Inscriptions, (Rome 1972), 286.

191- Levinson, 144

192- F. Zayadine, A Nabataean Inscriptions from Beida" ADAJ Xxi (1 976), 1.

193- RES 1423/2

194- Zayadine 1

195- DISO 167

196- Zayadine, 1

197- Cantineau ii 7
198- Cantineau ii 138
199- CIS 201/1
200- Euting 5
201- Cooke 226
202- J 1/3
203- W. Gesenius, Hebraeisches und Aramaeisches Handwoerterbuch ueber das Alte Testament, (Berlin, 1962), 1215.
204- W. von Soden, Akkadisches Handwoerterbuch, 3Bde (Wiesbaden 1959-81),848.
205- Levinson 206
206- DISO 116, Cantineau ii 106
207- CIS ii 506
208- Savignac 1934, 578
209- DISO 116
210- Aistleitner, 146, Smith 206, Tomback 138.
211- CIS ii 506
212- DISO 122
213- CIS ii 170/4
214- Cooke 252
215- RES 1519
216- Harris 160
217- cis ii 11 3b/2
218- DISO 122

٢١٩ــ السابق.

220- CIS ii 1276

٢٢١ــ السابق

222- Cantineau i 73, 80
223- RES 528

224- RES 1479/3
225- J 200
226- CIS ii 170/4
227- CIS ii 488b/1
228- RES 1401/4
229- CIS ii 158/2
230- Cantineau i 73, 80.
231- CIS ii 416
232- DISO 263
233- Tomback 293
234- Cantineau ii 108
235- CIS ii 220/5
236- CIS ii 206/4
237- CIS ii 212/4
238- J 164 A/5
239- RES 1108
240- CIS ii 210/4.
241- RES 1479/2
242- CIS ii 416
243- CIS ii 197/8
244- J 163 A/2
245- CIS ii 416
246- CIS 197/8
247- Levinson 176, Majid 81-82
248- Tomback, 150

٢٤٩- محمد كامل حسين، الموجز في تاريخ الطب والصيدلة عند العرب، (المنظمة العربية للتربية والثقافة، ١٩٧٦) ١٣.

٢٥٠ــ محمد صالحية، "الطب العربي: النشأة والعدوى والتشريح"، شؤون عربيــة، ١ (١٩٨١) ٨٦.

251- Euting 42

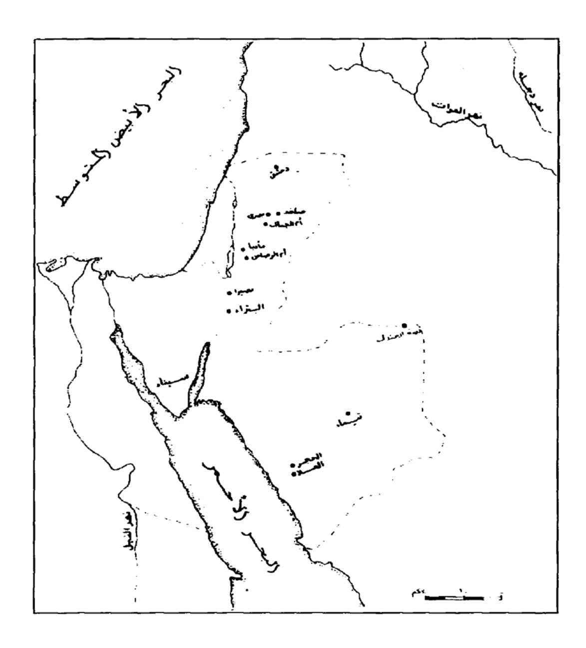
٢٥٢ــ السابق

253- CIS ii 206/1
254- von Soden i 76
255- DISO 20
256- CIS ii 4513
257- Brock.G. 151
258- Cantineau ii 121

٢٥٩- السابق

260- RES 1472
261- DISO 178
262- CIS ii 373

٢٦٣ــ صالحية، ٨٧.



مواقع انتشار الأنباط

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

- الباشا، حسن، الألقاب الإسلامية في التاريخ والوثائق والآثار، (دار النهضة العربية، ١٩٧٨).
- جونز، أ. مدن بلاد الشام، ترجمة إحسان عباس، (عمان: دار الشروق ١٩٨٧).
- حسين، محمد كامل الموجز في تاريخ الطب والصيدلة عند العرب، (المنظمة العربية للتربية والثقافة، ١٩٧٦).
- صالحية، محمد "الطب العربي: النشأة والعدوى والتشريح"، شؤون عربية، ١ (١٩٨١).
- عباس، إحسان، تاريخ دولة الأنباط (عمان: دار الشروق، ١٩٨٧).
- القلقشندي، أبو العباس أحمد بن علي، صبح الأعشى في صناعة الانشا، (القاهرة: دار الكتب، ١٩٢٠).
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد، لسان العرب، ١٥ج، (بيروت: دار صادر، ب ت).
- Abu-Qiass, Majid, Vocabulary Interchange Between Nabataean and Pre-islamic Arabic Inscriptions, (u.p. MA, Yarmouk University, 1993).
- Aistleitner, J. Woerterbuch der Ugaritischen Sprache, (Berlun: Akadimie-Veriag, 1958),
- Benz, F. Personal Names in the Phoenicien and Punic Inscriptions, (Rome 1972).

- Bielle, J. C. Dictionary of Old South Arabic, (Chico: Scholars Press, 1982).
- Birnbaum, S. A. The Bar Menasheh Marriage Deed. Its Relation with other jewish Marriage Deeds. (Istanbul 1962).
- Brockelmann, Carl Grundriss der vergleichenden Grammatik der semitischen Sprachen, (Berlin, 1908).
- Brockelmann, Carl Lexcicon Syriacum, (Halle, 1928).
- Brown, F., S. Driver, C. Brigges, A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament, 1972 (Oxford: - Clarendon Press 1974).
- Cantineau, J. Le Nabateen, 1930-32 (Osnabruck.. Otto Zeller, 1978).
- Cooke, G. A. A Textbook of North-Semitic Inscriptions, (Oxford 1903).
- Corpus Inscriptionum Semiticarum, Pars ii. (1907).
- Cowley, A. Aramaic Papyri of the fifth Century B. C., (Oxford 1923).
- Delitzsch, Friedrich Assyrisches Handwoerterbuch, (Leipzig, 1896).
- Euting, Julius, Nabataeische Inschriften aus Arabien, (Berlin 1885).
- Gesenius, W. hebraeisches and Aramaeisches Handwoerterbuch ueber das Alte Testament, (Berlin, 1962).
- Gordon, Cyrus Ugaritic Handbook, (Rome, 1947).
- Harris, Zellig , A Grammer of the Phoenician Language, (New Haven, 1936).

- Jaussen et Savignac, Mission archeologique en Arabie, tom 1, (Paris, 1909), tom ii (Paris, 1914).
- Jean, Charles-F. - Jacob Hoftijzer, Dictionnaire des Inscriptions semitiques de L'Ouest, (Leiden: Brill, 1965).
- Knudtzon, J. A. Die El-Amarna Tafeln, (Leipzig, 1915).
- al-Khrayscheh, Fawwaz, Die Personennamen in den nabataeischen Inschriften des Corpus lnscriptionum semiticarum, (Marburg, 1986), 79.
- Leslau, W. Comparative Dictionary Ge'ez, (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1987).
- Levinson, Jay The Nabatean Aramaic Inscriptions, (England: London, 1974),
- Lidsbarski, M. Kanaanaeische lnschriften, (Giessen, 1907).
- Littmann, Enno Nabataean Inscriptions, (Leyden. Brill 1914).
- Littmann, Enno. "Nabataean Inscriptions from Egypt", Bulletin of the School of the Oriental and African Studies, 15 (1954).
- Littmann, Enno " Nabataean Inscriptions from Egypt" BSOAS 13 (1953).
- Mendenhall, G. E. Comparative Safaitic, Thamudic Glossary, (Irbid: Yarmouk University, u.p. Manuscript).
- Milik, J. and J. Starcky, "Inscriptions recemment decouvertes a Petra", Annual of the Departments of Antiquities of Jordan, XX (1 975).
- Negev, A. "A Nabatean Sanctuary at Jebel Moneijah Southern Sinai", Isreal Exploration Journal, 27 (1977).

- O'Connor, M. " Northwest Semitic Designations for Elective Sociel Affinities", The Journal of the Ancient Near Eastern Society of Columbia University, 18 (1986).
- Repertoire d'epigraphie semitique. (1 905-1918).
- Ricks, S. D. Lexicon of Inscriptions Qatabnian, (Roma 1989).
- Safar, F. "Inscriptions from Wadi Hauran", Sumer XX (1964).
- Savignac R. "Nouvelles Recherches dans la Region de Cades". Revue biblique, XLii (1938).
- Savignac, R. " Le sanctuaire d'Allat a lram", RB XLIII (1 934)
- Smith, J. P. A Coopendious Syriac Dictionary, 1903, (Oxford. Clarendon Press, 1988).
- von Soden, W. Akkadisches Handwoerterbuch, 3Bde (Wiesbaden 1959-81).
- Starcky, J. and R. Savignac. "une inscription nabate'enne provenant de Djof R B LXIV (1 957).
- Tomback, R. S. A Comparative semitic Lexicon of the Phoenician and Punic Languages, (Missoula. Scholars Press, 1978).
- Ungnad, A. Babylonische Sternbilder oder Wege babylonischer Kultur nach
- Griechenland, Zeitschrift des Deutschen Palaestina-Vereins, 77 (1923).
- Zimmern, Heinrich, Akkadische Fremdwoerter als Beweis fuer babylonischen Kultureinfluss, (Leipzig, 1917).
- Zayadine, F. " A Nabataean Inscriptions from Beida" ADAJ XXi (1 976).

تاريخ ورود هذا البحث إلى مجلة جامعة دمشق ٥/١٠/١٩٩٤

أثر المستوى التعليمي للوالدين في تمثل مفاهيم التربية البيئية في الأسرة

دراسة ميدانية في محافظة مدينة طرطوس

د. أحمد عصام الدبسي
كلية التربية ـــ جامعة دمشق

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى قياس العلاقة بين المستوى التعليمي للوالدين ودرجة تمثل مفاهيم التربية البيئة المكتسبة لديهم بدلالة انعكاسها على تربية أبنائهم الاجتماعية والبيئة. من خلال اعتماد إيجابية أو سلبية آرائهم نحو عبارات الاستبانة المخصصة التي تضمنت خمساً وثلاثين عبارة تتطلب الإجابة عنها باختيار اجابة من ثلاث إجابات وهي "موافق – لا رأي لي – غير موافق" لكل عبارة وقد صيغت الاستبانة بحيث تشمل على الأسئلة السبعة الفرعية التي يحاول البحث الإجابة عنها. عينة الدراسة (٢٠٠) رب أسرة في مناطق محافظة طرطوس "دوير رسلان – بانياس صافيتا، المتمايزة فيما بينها من حيث البيئة الاجتماعية والطبيعية. وكان نسبة المردود (٩٣%) أي ما يقابل (١٨٦) استبانة صالحة للمعالجه الإحصائية. المتغير الوحيد هنا هو المستوى التعليمي لرب الأسرة وتبعاً لذلك قسمت الدراسة أفراد العينة إلى ثلاث مستويات تعليمية "مرتفعة – متوسطة – منخفضة" وبالنتيجة أكدت الدراسات أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين كلما كانت اتجاهات الأسرة نحو الوسط المحيط بما فيه من نباتات وحيوانات أكثر إيجابية وتتسم بالإدراك لدور الإنسان في الطبيعة ودور الطبيعة في حياة الإنسان ومستقبله كما بينت الدراسة أن

المعارف والمفاهيم البيئية النظرية منها والعملية كانت أكثر وضوحاً واحتفاظاً لدى مجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي الأعلى بدلالة ما عكسته آراؤهم حول أهمية تربية الأبناء في وسط يشيع جسور الثقة بين الإنسان ووسطه المحيط من أجل بناء أجيال قادرة على فهم البيئة بشكل أفضل، كما خرج البحث بعده بنتائج ومقترحات أوردها الباحث في نهاية البحث مؤكداً "على ضرورة تعميق وتجسيد الضمير البيئي لدى كل أفراد المجتمع بوساطة أشكال التربية البيئية النظامية واللانظامية كلها.

مقدمة:

تعد علاقة الإنسان بواسطة المحيط علاقة قديمة قدم البشرية حيث كان ومازال مصدر غذائه وحياته. فالإنسان منذ فجر وجوده يسعى إلى الاتصال والتواصل مع البيئة المحيطة به، والتكيف معها، تلبية لحاجاته ورغباته. إذ إن (هدف الكائن الحي في الحياة هوا لقدرة التامة على الملاءمة بين الدوافع الداخلية والظروف الخارجية، أي التكيف والتكييف) (٩)ص١٦. اتخذ هذا الاتصال والتواصل ما بين الإنسان والبيئة وأشكالاً متعددة تغيرت وتطورت مع تطور الإنسان وتطور معارفه، فكان يتعامل مع كل ما يحيط به بشيء من الخوف الحذر أي بشكل مباشر وكانت سيطرة البيئة هي الغالبة، الأمر الذي دفعه لاكتشاف عناصر هذه البيئة وتعرفها بهدف تحقيق التكيف والتكييف. ويرى هاو كنز وفنتون Hawkins & Vinton (١٩٧٣) (١٤) "أنه من العبث الافتراض أننا بالعودة إلى الحياة اللاصناعية التي عاشها الإنسان في مرحلة الرعي، سنتوقف عن تحطيم بيئتنا، فالتلوث يحدث في الريف كما يحدث في المدينة. إنّ بيت القصيد ليس هو رفض فوائد ثقافتنا (تكنولوجيتنا)، بل تعلم كيفية استخدامها للإعلاء من شأن البيئة" ص٤. فسارع الإنسان للبحث عن سبل حماية ما أمكن من البيئة خشية الوصول إلى طريق مسدود، فأطلق شعارات إعادة التوازن البيئي على أنه مطلب حيوي لصالح الحياة الإنسانية، والتربية البيئية هي الأساس لكل الخطط التنموية الهادفة لإعادة التوازن للبيئة.

وقد أشار مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية إلى مبررات التربية البيئية قائلاً: (.. لكن القوانين الإيكولوجية، التي تحكم العلاقات بين مكونات البيئة الطبيعية لا تقبل التغيير، بينما يقبله السلوك الإنساني لأنه يتشكل بالتعلم..) (١١) ص١٣٢.

إذا فالتربية البيئية ضرورة ملحة وهي عملية مستمرة مدى الحياة وذلك بالنظر إلى طبيعة جمهورها المتنوع والمتغير، ولا بد من التعامل معها عن طريق برامج التعليم النظامي كذلك في التعليم غير النظامي من أجل بناء إنسان متفكر بكل ما يحيط به من طبيعة ومدرك لدوره الهام في الكون.

كما أن الأسرة تمثل النواة الأولى للمجتمع، فهي المنهل الأول للمفاهيم والقيم منذ الطفولة، وعليها تقع مسؤولية الوعي بشكل عام والوعي البيئي بشكل خاص بين أفرادها عن طريق التربية الأسرية وقواعدها الناظمة لذا يتوجب على الأهل متابعة سلوك أبنائهم وتوجيههم نحو الحفاظ على سلامة الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة، وعدم الإسراف أو الاستنزاف اللامتناهي لها، مع التأكيد على أهمية الغطاء النباتي والغابات الطبيعية بعيداً عن كل أشكال التلوث والعبث البشري فيها مهما تعددت المسوغات الاقتصادية أو السياحية.

إن تنشئة المواطنة المسؤولة بيئياً تعتمد إلى درجة كبيرة على ما يحدث في بيوتنا ومدارسنا والمؤسسات ذات الصلة بالعملية التعليمية. حيث أنه شباب اليوم سيصبحون عما قرب المواطنين والناخبين الذين ستؤثر قراراتهم ليس فقط في البيئة الراهنة، ولكن أيضاً في بيئة وطننا مستقبلاً.

لذلك يعد سلوك الوالدين مثالاً يحتذى به فهو ينقل الطفل من نظام المراقبة المفتوحة إلى نظام ممارسة الضوابط والقواعد التي يجب أن تتبع في الحين ذاته، وعندما يكبر يكون مدعماً فكرياً ونفسياً بأصالة وعمق السلوكيات للحفاظ على الوسط المحيط.

إنَّ للمدرسة درواً هاماً في تكامل بناء شخصية الطفل وتزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات نحو الوسط المحيط عن طريق مناهج التربية البيئية الهادفة إلى بناء علاقة إيجابية مع البيئة.

- الإحساس بالمشكلة:

ازدهر القطر العربي السوري منذ عقد السبعينيات وتطور في العديد من المجـالات، كان الإنسان محوراً لأحد الاهتمامات فكرست الجهات المسؤولة جهدها للحفاظ علـى صحة الإنسان وسلامته بعيداً عن كل تلوث صحي. فأحدثت الحدائق في كـل المـدن لتكون متنفسات حيوية وطبيعية لهذا الإنسان الذي يعيش يومه فـي غمـار الصخـب والعلم، ومظهراً حضارياً وجمالياً للمدينة وزوارها. إضافة إلـى أن الدولـة سـعت للمحافظة على نظافة الشوارع والأحياء لمنع ظهور أي مـرض أو وبـاء يمكـن أن يصيب المواطن من جراء تراكم النفايات وعدم جمعها خارج المدينة. وقـد كرسـت الدولة كل السبل عن طريق المؤسسات العلمية لبناء الإنسان الواعي بيئياً مـن أجـل النهوض ببلدنا بنقاء وصفاء بيئي، ولم تنس الوسائل الإعلامية دورها في ذلـك عـن طريق أشكال الاتصال الجماهيري كافة.

يلاحظ على الرغم من كل ما تقدم تسيب عند الأفراد تجاه احـترام قوانيـن الصحـة والسلامة البيئية ويتجلى ذلك فيما تعانيه حدائق المدينة من تصحـر بسـبب إصـرار هؤلاء الأفراد على المخالفة بقطف الأزهار والجلوس على المروج الخضراء وعـدم الاكتراث باللوحات المنذرة والمحذرة لهم لما يقترفونه من مخالفات وأضرار وكذلـك الأمر بالنسبة لنظافة الشوارع في المدينة، ففي كل مكان يرمي الإنسان ما يعده نفايـة على الأرض دون البحث عن مكان جمع القمامة أو حتى الشعور بضرورة المحافظـة على نظافة المدينة ونلحظ ذلك من خلال مراقبة سلوك الأطفال وهم برفقـة أوليـاء أمورهم من أمهات وآباء في أي مكان كالحدائق الشوارع العامة فنجد وكـأن الأبنـاء يأخذون إشارات التعزيز للسلوكيات اللامسؤولة من خلال عدم اكتراث الأهـل بمـا يقترفه أبناؤهم من مخالفات بحق البيئة دون الإحساس بأن عدم التنبيه يؤدي إلى نمـط سلوكي خاطئ يلازم الإنسان مع تطور المراحل العمرية. وما يثير الانتباه أكثر هـو

عدم توظيف المعارف البيئية عند الوالدين في الواقع أو حتى السماح لأنفسهم أو لغيرهم باحترامها وتطبيقها فعندما يخالف الوالد إحدى قواعد السلوك البيئي مثل إشعال النار تحت الأشجار على سبيل المثال فهم لا يسمحوا لأبنائهم بتوجيه الملامة إليهم وإن فعلوا فسيلقى الأبناء عقوبة مخالفة قواعد التربية الأسرية، بذلك تصمت أصوات أصدقاء الطبيعة لصالح أعدائها. وكل ما تبنيه الدولة والجهات المعنية يدمره الإنسان بجهله وعدم تقديره للبيئة.

مشكلة البحث*:

تتحدد مشكلة البحث في الآتي:

عدم الشعور بأهمية الغطاء النباتي والمجمع الحيواني في بناء التوازن الحيوي لدى شريحة واسعة من المجتمع.

عدم التنسيق بين مؤسسات التعليم النظامية وغير النظامية في نشر الوعي البيئي بين الناس.

التناقض الواضح بين اتجاهات الأفراد وسلوكهم نحو القضايا البيئية (مثل النظافة، حماية الحدائق العامة، التلوث،....إلخ).

قلة الدراسات العلمية الميدانية التي تعالج موضوعات التربية البيئية.

كل ذلك كان سبباً في دراسة دور الوالدين في تشكيل الاتجاهات البيئية عند الأبناء نحو الوسط المحيط بالاعتماد على معارفهم المكتسبة من التربية البيئية النظامية وغير النظامية.

---

* وذلك من خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث

أهمية البحث:

محاولة قياس العلاقة الارتباطية بين المستوى التعليمي للوالدين ودرجة تمثل مفاهيم التربية البيئية في سلوكاتهم البيئية من خلال سبر آرائهم.

قلة الدراسات في الجمهورية العربية السورية وفي حدود علم الباحث التي رصدت ارتباط الثقافة البيئية للأفراد بدرجة ترجمتها سلوكياً وعملياً.

الحاجة إلى مثل هذه الدراسات كتغذية راجعة للتربية البيئية النظامية في الجمهورية العربية السورية لبناء المواطن المسلح بالقيم والمثل والمبادئ الموجهة للسلوكيات البيئية الحضارية.

تقديم عدد من المقترحات في ضوء نتائج البحث لتحسين طرائق تدريس التربية البيئية ورفع سوية الثقافة البيئية في المجتمع، وبزيادة الاهتمام بدور الأسرة في بناء الإنسان المثقف والواعي بيئياً.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. تحليل أراء مجموعة من الوالدين على اختلاف مستوياتهم التعليمية وبخاصة فيما يتعلق بقضايا البيئة المحيطة وسبل الحفاظ على سلامتها.

٢. تحديد المهمات التي تقع على عاتق الوالدين تجاه أبنائهم لإظهار درجة تمثل مفاهيم التربية البيئية لديهم بشكل سلوكي.

٣. تقويم مستوى المعارف البيئية المدرجة في برامج التربية البيئية النظامية وغير النظامية من وجهة نظر الوالدين.

٤. تعرف الاتجاهات الحقيقية للوالدين نحو قضايا البيئة ونوعية التعامل معها بشكل جماعي وأسري.

فرضيات البحث

للإجابة عن السؤال المطروح في البحث تم صوغ الفرضيات التالية:

الفرضية الأساسية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء الوالدين على اختلاف مستوياتهم التعلمية في قضايا حماية البيئة والحفاظ عليها. وترسيخ مفاهيم التربية البيئية عندهم. أي نحو تمثل مفاهيم التربية البيئية في الأسرة". وللتحقق من الفرضية الأساسية تم صوغ الفرضيات الفرعية التالية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع – المتوسط – المنخفض) نحو السلوك البيئي في الحدائق العامة.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع – المتوسط – المنخفض) نحو حملات تنظيف المدينة ومشاركة أبنائهم فيها.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع – المتوسط – المنخفض) في برامج التربية غير النظامية المتلفزة.

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع – المتوسط – المنخفض) في محتوى المناهج التربوية ذات البعد البيئي ضمن برامج التربية البيئية في المدارس.

٥. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع – المتوسط – المنخفض) في تقبل ملاحظات أبنائهم المقومة لسلوكياتهم الخاطئة نحو البيئة.

٦. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع – المتوسط – المنخفض) في إمكان مناقشة الأبناء لقضايا ومشكلات بيئية محيطة أو طرح حلول لها مع الوالدين.

٧. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع – المتوسط – المنخفض) في ضرورة التعامل المباشر مع حيوانات ونباتات البيئة وأهمية الكتب والمراجع في الثقافة البيئية.

حدود البحث:

اقتصرت عينة الدراسة على سكان المناطق التالية من محافظة طرطوس وهي: "دوير رسلان بانياس، صافيتا". إذا تم تطبيق البحث في فترة المعسكر الإنتاجي لكلية التربية الذي أقيم في مدينة طرطوس في الفترة ما بين ١-١٥/٧/١٩٩٦ وكان الباحث المشرف العلمي على المعسكر، حيث تم تطبيق استبانة آراء الوالدين عن طريق الزيارات الميدانية وفي أثناء ذلك تم ملئ الاستبانة من قبل كل أب أو أم في العائلة وكانت العينة عشوائية في أحياء المناطق المذكورة.

منهج البحث:

يعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وخطواته الأساسية التي تنطلق من الملاحظات وكذلك وصف واقع المستوى التعليمي للوالدين وأثر ذلك في تعاملهم مع قضايا البيئة الملحة وانعكاس هذا التعامل ضمن الجو الأسري وتربية أبنائهم وتوجيههم نحو

السلوك الأمثل في حماية البيئة. ثم تحليل آراء الوالدين باختلاف متسوياتهم التعليمية في تمثل مفاهيم التربية البيئية في سلوكاتهم وأفراد أسرهم نحو البيئة.

أداة البحث:

من أجل تصميم أداة البحث اعتمد الباحث على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، وخاصة دراسة رياض الجبان (١) التي هدفت لوضع برنامج حول تطوير كفايات المعلم في التربية البيئية من حيث المعلومات والاتجاهات والقيم البيئية المناسبة بهدف إكسابه أنماط السلوك الضرورية لصيانة البيئة وحل مشكلاتها. وكذلك من خلال اطلاعه على **دليل اليونسكو في تربية القيم البيئية** (١٥)، الذي يهدف إلى تنمية مهارات المعلمين في كيفية معالجة القيم البيئية وتقديمها ضمن الأنشطة التربوية. كما قام الباحث من خلال دراسة استطلاعية قام بها بتحديد العناصر الرئيسية في العبارات والمحاور التي يجب أن تتضمنها أداة البحث. وقد تكونت أداة البحث من استبانة تضمنت خمساً وثلاثين عبارة تتطلب الإجابة عنها اختيار إجابة من ثلاث إجابات وهي (موافق – لا رأي لي – غير موافق) لكل عبارة. وقد صيغت الاستبانة بحيث تشتمل المتغيرات التابعة السبعة التي حاول البحث الإجابة عنها وقد خصص لكل متغير من هذه المتغيرات عدداً من العبارات الموزعة عشوائياً أي دون ترتيب يوحي لأفراد العينة بالإجابات عن هذه العبارات.و قد عرضت الاستبانة على تسعة من المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام المناهج وأصول التدريس والتربية المقارنة في كلية التربية – جامعة دمشق – وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم أعيد صوغ الاستبانة لتكون أكثر شمولية ووضوحاً.

وقد تم تطبيق الاستبانة في ١٩٩٦/٧/٢ في منطقة صافيتا من قبل طلاب كلية التربية المشاركين في المعسكر الإنتاجي وتحت إشراف الباحث حيث تم شرح فقرات

الاستبانة وأهدافها للطلاب الذي بلغ عددهم حينها (٥٠) طالباً وطالبة. ومن أجل التحقق من صدق الاستبانة وثباتها قام الباحث بالإجراءات التالية:

- التحقق من صدق الاستبانة: قام الباحث بتحكيم استبانة البحث من خلال مجموعة من المحكمين (اختصاصية في كلية التربية) وعددهم تسعة أعضاء هيئة تدريسية قدموا مجموعة من الملاحظات تمحورت حول: أ- اقتراح دمج بعض العبارات مع بعضها الآخر.

ب- إعادة صياغة عبارات أخرى لتصبح أكثر وضوحاً.

ج- اقتراح حذف بعض العبارات لعدم خدمتها البحث.

وقد عمل الباحث على الأخذ بالملاحظات آنفة الذكر حتى أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية وتم في ضوء ذلك إعادة تدقيق فرضيات البحث وأهدافه.

ــ التحقق من ثبات الاستبانة: من أجل التحقق من ثبات الاستبانة قام الباحث باعتماد أسلوب إعادة تطبيق الاستبانة مرة ثانية ثم حساب درجة الثبات بين نتائج كل من الاختبارين باستخدام معامل الترابط (بيرسون) حيث تم التوصل إلى درجة ثبات ر=٩٢% وهي درجة عالية كما تؤكد المراجع الإحصائية.

عينة البحث:

تكونت العينة العشوائية في المناطق المذكورة "دوير رسلان - بانياس - صافيتا" من (٢٠٠) رب أسرة بعد أن استطاع الباحث معرفة عدد الأسر القاطنة في تلك المناطق من خلال مراجعة مختار كل منطقة، وقد بلغ العدد الإجمالي بشكل تقريبي (٤٠٠٠) أسرة فتم أخذ بنسبة (٥%) منها كما وزعت الأحياء فيها حسب المستوى الاقتصادي إلى أحياء فقيرة وأخرى متوسطة الدخل وغنية، ولكن لم ندخل هذا المتغير في

الدراسة. وانتشر فريق العمل التربوي بين هذه الأحياء لكي نجعل العينة أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصلي.

الدارسات السابقة:

١- دراسة: (روس ر.ديل Rose R.Dell ١٩٨٢).

وهي بعنوان "دراسة لصدق وحدات تتضمن التربية البيئية" (١٢) هدف الدراسة: تحديد مدى تأثير تضمين الأهداف والمفهومات والقيم الموجهة بيئياً التي أحدثتها إدارة التربية في ولاية نيويورك ضمن منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الحادي عشر الثانوي. ومن أهم نتائج الدراسة "صـ٣٥-٤٥" أنه لم يشر ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة بين مستوى المعرفة والاتجاه الإيجابي نحو قضايا البيئة.

٢- دراسة: (هوزبيك وآخرون Hausbeck and Others ١٩٩٢)

وهي دراسة لطلاب الحادي عشر بولاية نيويورك لتقدير مستوى المعلومات والوعي والاهتمام البيئي (١٣). حيث تمثلت أداة البحث بمعلومات ديموغرافية من المستجيب منها: إدراكه لمعنى مصطلح التربية البيئية، ومقررات العلوم التي درسها من حيث مستوياتها، ومصدر ديمومة تعرضه للمعرفة البيئية خارج المدرسة، وإدراكه لنوعية التربية البيئية التي تلقاها ورغبته في استقبال المزيد، وعيه واهتمامه بالقضايا البيئية وكانت أهم النتائج أن متوسط غالبية التلاميذ لم يدرسوا مقرراً في هذا الموضوع. وكانت معلومات الذكور أكثر من الإناث، أما بالنسبة للوعي والاهتمام فقد كانت مستوياتها أعلى من مستوياتها في المعلومات وأعلى لدى الإناث عنها لدى الذكور. وفيما يخص مصادر المعلومات البيئية، فقد قرر أفراد العينة أنهم تعلموا عن البيئة أكثر من خلال مصادر خارج المدرسة وعلى رأسها التلفاز.

٣- دراسة: "(محب محمود كامل الرفاعي ١٩٩٨)"

وهي بعنوان: "أثر استخدام المدخل البيئي في تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية في تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو البيئة" (٢) هدف الدراسة هو تقويم أثر استخدام المدخل البيئي في تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية في تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو البيئة. ومن أهم نتائج الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه البيئي قبل وبعد تجريب الوحدة لصالح التطبيق البعدي.

٤- دراسة:(أحمد عبد الرحمن النجدي ١٩٩٠).

وهي بعنوان: "أثر مقرر علوم البيئة على تنمية الاتجاهات نحو البيئة وتحصيل بعض المفاهيم البيئية لدى المعلمين في أثناء الخدمة" (٥) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر مقرر علوم البيئة – وهو أحد مقررات برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي – على تنمية الاتجاهات نحو قضايا البيئة وكذلك تحصيل بعض المفاهيم البيئية. ومن أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات العينة قبل وبعد دراسة المقرر في اختبار تحصيل المفاهيم البيئية ولصالح التطبيق البعدي، في حين لم يظهر فرق دال إحصائياً بين متوسط أفراد العينة التي درست المقرر والعينة التي لم تدرس المقرر نفسه على مقياس الاتجاهات البيئية. وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير الجنس حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار تحصيل المفاهيم البيئية ومقياس الاتجاهات نحو قضايا البيئة.

٥- دراسة:"(يحيى عوض العمارين ١٩٨٨)".

وهي بعنوان: "دراسة تحليلة لمحتوى مناهج علم الأحياء للمرحلة الإعدادية في مجال التربية البيئية في القطر العربي السوري" (٤) ومن أهداف هذه الدراسة تعرف مقدار الحاجة للتربية البيئية في هذه المرحلة والوقوف على واقع التربية البيئية في مناهج

علم الأحياء للمرحلة الإعدادية إضافة لتعرف اتجاهات الطلاب في هذه المرحلة نحو البيئة. ومن بعض ما ذكرته الدراسة من نتائج بين (صـ١٠٩-١٤٠) ما يلي:

- دلت استبانة المدرسين أن (٧٨,١٨-١٠٠%) يرون أن الحاجة كبيرة إلى التربية البيئية.
- الاهتمام واضح بالتربية البيئية ومفهوماتها في كتب علوم الأحياء في المرحلة الإعدادية.
- اتجاهات الطلاب بصورة عامة إيجابية ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات بين البنين والبنات.

٦- دراسة:"(منظمة الأمم المتحدة للطفولة ١٩٩٢).

وهي بعنوان: "الموارد الطبيعية والظروف البيئية في القطر العربي السوري" (١٠) إن أحد أهم أهداف البحث كان رصد المشكلات البيئية واقتراح أنسب الحلول والإجراءات لمعالجتها وقد كانت النتائج عديدة منها (ص ٢٨-٣٠) نذكر:

- النقص في المعارف والمعلومات البيئية ولا سيما عند الأطفال الذي تقل أعمارهم عن ١٢ سنة.
- ضعف الإسهام في حملات التشيجر.
- ضعف الإسهام في معارض النباتات أو الحيوانات.

يستخلص الباحث من الدراسات السابقة ما يلي:

اقتصرت معظم الأبحاث على قياس الاتجاهات نحو البيئة في أثناء مرحلة الدراسة وبعد التجريب مباشرة. كدراسة العمارين التي قاست اتجاهات طلاب المرحلة

الإعدادية نحو البيئة بعد الوقوف على واقع التربية البيئية في كتب علم الأحياء، فوجد الاتجاه إيجابياً.

ولكن ما مدى الاحتفاظ بالمعارف والمفاهيم الداعمة للاتجاه الإيجابي لأولئك الذين درسوا هذه المناهج منذ إدخالها البعد البيئي عام ١٩٧٥. فلا شك أنهم أصبحوا في وضع اجتماعي كآباء أو أمهات وعليهم تقع مسؤولية تربية أجيال جديدة، فما درجة تمثل المفاهيم البيئية في سلوكهم اليومي وحياتهم العملية؟ وما آراؤهم في هذه القضايا بعد هذه الفترة الزمنية من اكتساب المعرفة البيئية. وهل لأشكال التربية البيئية غير النظامية أي تأثير في سلوكاتهم وتغيير آرائهم؟ هذا ما تسعى الدراسة الحالية الكشف عنه.

أكدت دراسة "روس.ر.ديل" على عدم وجود أي ارتباط بين مستوى المعرفة والاتجاه البيئي الإيجابي. وسنحاول التأكد من وجود أي علاقة بين المستوى العلمي للفرد ورأيه الإيجابي نحو البيئة وقضاياها.

وجاءت دراسة "الرافعي" على شكل قياس تحصيل الطلاب بعد تطبيق البرنامج التجريبي مباشرة مما يؤكد أن للبرنامج المطبق أثراً واضحاً في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو البيئة عند الطلاب.

وما النتائج التي أتت بها دراسة منظمة الأمم المتحدة للطفولة بالتعاون مع منظمة طلائع البعث التي أشارت إلى ضعف في المعارف والمفاهيم البيئية عند الأطفال وعدم إسهامهم في حملات التشجير ومعارض النباتات والحيوانات إلا دافع للكشف عن دور الوالدين التوجيهي للأبناء الذي يتلخص بإغناء معارفهم البيئية وتشكيل الاتجاهات والأنشطة الإيجابية نحو البيئة. ومن الملاحظ أيضاً وجود عدد من الدراسات التي اهتمت بالبيئة والمناهج المدرسية ذات البعد البيئي كدراسة: ***لواء عادل شعبان ١٩٩٥*** وهي بعنوان: "فاعلية دليل مرجعي في التربية البيئية لمعلم المرحلة الابتدائية (٨)

رياض عارف الجبان ١٩٩٥ وهي بعنوان: "تطوير برنامج للتربية البيئية وفق نظرية النظم لإعداد المعلم في أثناء الخدمة"(١)، ودراسة: ***فيـــاض سـكيكر ١٩٩٥*** وهـــي بعنوان: فاعلية مجموعة من الطرائق التفكيرية الكشفية في تدريس التربية البيئية"(٧). ولكن مثل هذه الدراسات غير مرتبطة بالموضوع المدروس إلا من حيث الأهداف وقد أفاد الباحث منها في تصميم أداة البحث وتحديد محاور الاستبانة كما أن الدراسات التي أتينا على ذكرها وتحليلها تلامس موضوع دراستنا ولكن لا ترتبط فيه بشكل مباشـــر مما يؤكد عدم وجود دراسة سابقة اهتمت برصد واقع المستوى التعليمـــي للوالديـــن وارتباط الثقافة البيئية بدرجة ترجمتها سلوكياً ضمن الأسرة الواحـــدة بحيـــث تندمـــج بالتربية الأسرية والمجتمعية.

التعريفات الإجرائية:

التربية البيئية: "هي نشاط إنساني يؤهل الفرد للتوافق مع بيئته عن طريـــق إكســـابه المعارف والمهارات والمواقف المناسبة والمرغوب بها" (١١) ص١٢٧.

المستوى التعليمي:

ويقصد به: مستوى تعليمي مرتفع: الدارسون في المرحلة الجامعية أو حملة الشـــهادات الجامعية وما فوق.

مستوى تعليمي متوسط: الدارسون للمرحلة الثانوية أو حملة الشهادات الثانوية بكـــل فورعها "علمي – أدبي – صناعي – فني".

مستوى تعليمي منخفض: هم حملة الشهادة الإعدادية وما دون.

الرأي:

"هو تعبير عن المشاعر والأفكار والمعتقدات والاتجاهات في وقت معين تجاه موضوع معين" (٦) ص١٨٥. ونميز فيه الرأي الشخصي" ... الرأي الذي يكونه الفرد بنفســـه

بعد تفكير في موضوع معين ويعبر عن وجهة نظره دون أن يخشى من الجـــهر بـــه شيئاً.."(٦) ص١٨٥.

التطبيق الميداني:

لقياس آراء الوالدين على اختلاف مستوياتهم التعليمية في كل أسرة نحـــو المشـــكلات البيئية المحيطة والسلوك الإيجابي تجاه البيئة. صمم الباحث استبانة تشتمل على أهـــم الجوانب التي سعى البحث لدراستها. وتم توزيع هذه الاستبانة علــــى أفــراد العينــة جميعهم وذلك ضمن شرط أن يكون لدى العائلة أطفال. وقد جمعت الاستبانة بالطريقة التي وزعت فيها. وفي بعض الحالات كان هناك ضرورة لقراءة الاستبانة على مسامع رب الأسرة، وعبّر لنا عن الآراء التي هي أقرب لسلوكه أو يعدُّها جزأً من ســـلوكه. عدد الاستمارات التي وزعت يقابل عدد العائلات التـــي خضعــت للدراســة (٢٠٠) استبانة.. وبعدجمها وجدات (١٨٦) استبانة صالحة لإغراض البحث باعتماد نقاطـــها كاملة وقد أهملنا (١٤) استبانة لعد توافر إجابات كافية قابلة للتحليل وبهذا كانت نســبة الردود (٩٣%) وهي موضحة بالجدول رقم (١).

الجدول (١)

المنطقة	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات الفعلية	نسب الردود
بانياس	٦٥	٦٤	%٩٨,٥
صافيتا	٦٩	٦١	%٨٨,٥
دوير رسلان	٦٦	٦١	%٩٢,٥
	٢٠٠	١٨٦	%٩٣,٠٠

المتغير الوحيد في الدراسة هو المستوى التعليمي للوالدين وبعد جمع الاستبانات تم فرز هذه المعطيات حسب المستوى التعليمي لكل رب عائلة، وكانت النتائج حسب الجدول (٢)

الجدول (٢) تصنيف العينة حسب درجة التحصيل العلمي

المستوى التعليمي	عدد الاستبانات
مستوى تعليمي مرتفع	٥٧
مستوى تعليمي متوسط	٧٩
مستوى تعليمي منخفض	٥٠

التحليل الإحصائي للفروق بين آراء الوالدين باختلاف مستوياتهم التعليمية نحو تمثل مفاهيم التربية البيئية بشكل سلوكي وبهدف الإجابة عن أسئلة البحث الخاصة بآراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي المرتفع- المتوسط- المنخفض وبهدف التحقق من صدق الفرضيات الفرعية المشتقة وبالتالي الفرضية الأساسية. حيث تم التحقق من صدق الفرضيات الفرعية المشتقة من الأساسية وذلك بحساب دلالة الفروق بين آراء الموافقين -وغير الموافقين- ومن لا رأي لهم بالنسبة لكل بند من بنود الاستبانة. وذلك باستخدام اختبار كاي تربيع:

$$كا^{2} = \sum \frac{\left(ك - ك^{`}\right)^{2}}{ك^{`}} \quad (٣-٩)$$

العلاقة (كا²) تعني المجموع

ك= القيم المشاهدة أي التكرارات التجريبية.

ك'= القيم المتوقعة أي التكرارات المتوقعة.

وذلك عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤).

وللتحقق من صدق الفرضية الأساسية التالية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين باختلاف مستوياتهم التعليمية نحو تمثل مفاهيم التربية البيئية بشكل سلوكي في الأسرة" نجد من الضروري أولاً التحقق من صدق الفرضيات المشتقة الفرعية. وعلى هذا يكون:

١ˋ-التحقق من الفرضية الفرعية الأولى:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط- المنخفض) نحو السلوك البيئي في الحدائق العامة".

إن أرقام العبارات الموزعة بشكل عشوائي في الاستبانة التي تتمحور حول الفرضية الفرعية الأولى (وذلك للابتعاد عن التلميح لعناصر العينة بالإجابات) هي ذات الأرقام التالية (١، ٢، ١٢، ١٤، ٢٩، ٣٣، ٣٤) ومن دراسة التكرارات على البنود الثمانية في المستويات التعليمية الثلاث نتج لدينا الجدول رقم (٣) وهذا جدول التوافيق (٣×٣)*.

يمكننا حساب قيمة كاي تربيع لبنود الفرضية الفرعية الأولى الثمانية، وقد بلغت القيمة لـ كا^2=٤,٧٣ في حين كا^2 تربيع عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٤) هي (٩,٤٩). وبالتالي القيمة الناتجة هي أصغر من القيمة الجدولية أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين نحو السلوك البيئي في الحدائق رغم الاختلاف في المستوى التعليمي. وأن هذا التقارب في الآراء نلحظه في كلا المستويين التعليميين المرتفع والمتوسط في البنود ذات الأرقام (١، ٢٧، ٢٩، ٣٤) وإلى تقارب في البنود كافة بين المستويين التعليميين المتوسط والمنخفض. وقد يكون مبرر ذلك التقارب هو

عدم توظيف المعارف النظرية في حيز التطبيق وعلى أرض الواقع حيث يبقى العلم بعيداً عن الحياة ودون فائدة أو أن العادات الاجتماعية البالية التي تجد في مخالفة الأنظمة الطبيعية مدخلاً للتعبير عن حرية الفرد وتفرده في السلوك البيئي الإيجابي أو السلبي هي المسيطرة.

الإقرار... صدق الفرضية الفرعية الأولى القائلة بعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط- المنخفض) تجاه السلوك البيئي في الحدائق العامة.

الجدول رقم (٣)

يظهر قيمة كاي تربيع للفرضية الأولى

المتغير	طبيعة الإجابة	موافق مج ك	لا رأي لي مج ك	غير موافق مج ك	المجموع
مستوى تعليمي عالٍ		١٩٩	٢٨	٢٢٩	٤٥٦
مستوى تعليمي متوسط		٢٨٩	٥٣	٢٩٠	٦٣٢
مستوى تعليمي منخفض		١٩٤	٢٩	١٧٧	٤٠٠
المجموع		٦٨٢	١١٠	٦٩٦	١٤٨٨
كاي تربيع كا^{٢} = ٤,٧٣					

طريقة حساب كاي تربيع موضحة في الملحق الثاني.

٢-التحقق من الفرضية الفرعية الثانية:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط- المنخفض) نحو حملات تنظيف المدينة ومشاركة أبنائهم فيها".

أظهرت العبارات الموزعة عشوائياً في الاستبانة التي تتمحور حول الفرضية الفرعية الثانية وهي ذات الأرقام (٣، ١٣، ٢٨، ٣١). التكرارات التجريبية على كل عبارة في المستويات التعليمية الثلاث.

والجدول رقم (٤) فيظهر مجموع التكرارات على البنود الخمسة في المستويات التعليمية الثلاث. وهو جدول توافيق (٣×٣) يمكننا من خلاله حساب قيمة كاي تربيع لهذه الفرضية وكانت القيمة (٤٢,٦٦) في حين الجدولية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ودرجة الحرية (٤) تساوي (٩,٤٩) تلاحظ قيمة كاي تربيع المستخرجة كبيرة جداً وأعلى من الجدولية وبالتالي يوجد فرق كبير بين آراء الوالدين وهذا الفرق له دلالة إحصائية بمستوى ٥% فالفرضية الفرعية الثانية مرفوضة بدرجة ثقة ٩٥%. هذا الفرق ملاحظ لصالح المستوى التعليمي الأعلى. حيث كانت الفروق في الآراء واضحة بين المستوى التعليمي المتوسط في البنود ذات الأرقام (٤، ١٣، ٢٨، ٣١) وكذلك لوحظ الفرق في الآراء واضحاً بين المستوى التعليمي المتوسط والمستوى التعليمي المنخفض في البنود ذات الأرقام (١٣، ٣١) وفي الجميع لصالح المستوى التعليمي الأعلى حول أهمية وضرورة مشاركة الأبناء في تلك الحملات ودور كل إنسان في الحفاظ على سلامة ونظافة الشوارع، فبالنسبة لهذا المتغير ظهر أثر المستوى التعليمي للوالدين بشكل وظيفي وأخذ موقفاً إيجابياً.

الجدول رقم (٤)

قيمة كاي تربيع للفرضية الفرعية الثانية

المتغير	طبيعة الإجابة	موافق مج ك	لا رأي لي مج ك	غير موافق مج ك	المجموع
مستوى تعليمي عالٍ		١٧٩	١٣	٩٣	٢٨٥
مستوى تعليمي متوسط		٢٩٠	٣٧	١٦١	٤٨٨
مستوى تعليمي منخفض		١١٠	٤٧	٩٣	٢٥٠
المجموع		٥٧٩	٩٧	٣٤٧	١٠٢٣
كاي تربيع كا٢ = ٤٢,٦٦					

٣-التحقق من الفرضية الفرعية الثالثة:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط_ المنخفض) في برامج التربية البيئية غير النظامية المتلفزة وأرقام العبارات التي تتمحور حول برامج التربية البيئية غير النظامية عبر شاشات التلفزة هي (٥، ٢١، ٣٢، ٣٥) ومن خلال دراسة التكرارت لكل عبارة في المستويات التعليمية الثلاث للوالدين. نتج لدينا الجدول رقم (٥) الذي يظهر مجموع التكرارات على البنود الأربعة الخاصين بالفرضية الفرعية الثالثة، ويتشكل من جدول توافيق (٣×٣) يمكننا من خلاله حساب قيمة كاي تربيع لهذه الفرضية. وبالنتيجة كانت قيمة كا٢=٤٧,٩ وعند مستوى الدلالة ٥% وبدرجة (٤) لصالح المستوى التعليمي الأعلى، حيث لوحظ فرق في آراء مجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المرتفع ومجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المتوسط في البنود (٥، ٢١، ٣٥) بشكل واضح في حين البند

رقم (٣٢) أظهر تقارباً كبيراً في الآراء، لأن ذلك لا يرتبط بالمستوى التعليمي للفـــرد إنما بطبيعة إنتاج وطرائق إخراج البرامج البيئية المتلفزة فأجمعت الآراء علـــى أنـــها فاقدة لعناصر التشويق والإخراج المبدع دون أن يمس ذلك المادة العلمية المعروضـــة والتي استمر على متابعتها أولئك الذين يتمتعون بمستوى تعليمي أعلى، وكذلك تبـــاينت آراء مجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المتوسط ومجموعـــــة الوالديـــن ذوي المستوى التعليمي المنخفض في البنود ذات الأرقام (٥، ٣٢) بينما تقاربت آراؤهم في البندين (٢١، ٣٥) ومرد ذلك لانخفاض المستوى التعليمي وضعف الثقافة البيئية لـــدى المجموعتين.

الجدول رقم (٥)

قيمة كاي تربيع للفرضية الفرعية الثانية

المتغير	طبيعة الإجابة	موافق مج ك	لا رأي لي مج ك	غير موافق مج ك	المجموع
مستوى تعليمي عالٍ		١٠٦	١٠	١١٢	٢٢٨
مستوى تعليمي متوسط		١١٦	٣٦	١٥٤	٣٠٦
مستوى تعليمي منخفض		٩٤	٤٧	٥٩	٢٠٠
المجموع		٣١٦	٩٣	٣٢٥	٧٣٤
كاي تربيع كا^{2} = ٤٧,٩					

٤-التحقق من الفرضية الفرعية الرابعة:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط- المنخفض) في محتوى المناهج التربوية ذات البعد البيئي ضمن برامج التربية البيئية النظامية في المدارس".

إن أرقام العبارات التي تتمحور حول الرأي في برامج التربية البيئية ضمن المناهج المدرسية هي (٦، ٢٠، ٣٠) ومن خلال التكرارات التي حصلت عليها هذه البنود في المستويات التعليمية الثلاث للوالدين، نتج الجدول رقم (٦) الذي يظهر مجموع التكرارات في البنود الثلاثة الخاصة بالفرضية الفرعية الرابعة وهو نموذج جدول توافيق /٣×٣/ يمكننا من حساب قيمة كاي تربيع لهذه الفرضية. ومن الجدول نلاحظ قيمة كاي تربيع المحسوبة هي (١٠٩,٢) عند مستوى الدلالة (٥%) ودرجة الحرية(٤) بينما القيمة الجدولية هي (٩,٤٩) فالفارق كبير جداً، وبالتالي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين على اختلاف مستوياتهم التعليمية في محتوى المناهج التربوية ذات البعد البيئي ضمن برامج التربية البيئية النظامية في المدارس. هذا يقتضي رفض الفرضية الفرعية الرابعة بدرجة ثقة (٩٥%) وقد ظهر هذا الفرق واضحاً ولصالح المستوى التعليمي الأعلى. فتلاحظ أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين كلما كان استيعابهم وتعاملهم مع مفاهيم التربية البيئية المدرجة في الكتب المدرسية أكثر إيجابية وفعالية، وبمقارنة آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي المتوسط وذوي المستوى التعليمي المنخفض نلحظ أن الفارق كان لصالح مجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي الأخفض من حيث ضرورة متابعة الأبناء وتوضيح النقاط التعليمية لهم بما في ذلك مفاهيم التربية البيئية، ومن الممكن أن تكون أسباب هذه النتيجة المستخلصة من آراء تلك المجموعة من الوالدين هي رغبتهم في زيادة تحصيل أبنائهم وتحقيق نجاح من خلالهم كتعويض معنوي عن فرصتهم الضائعة في التعلم، هذا فيما يخص البند رقم (٣) أما البندين رقم (٦، ٢٠) فكانت تكرارات الآراء

هنا متقاربة بين المستويين المتوسط والمنخفض بعيداً كل البعد عن أثر المستوى التعليمي فهناك عوامل أخرى تلعب دوراً في تفعيل مشاركة الوالدين في تنمية وتطوير معارف أبنائهم المدرسية بقدر المستطاع بالنسبة لهم. رغم كل ذلك فقد اتفقت آراء مجموعة الوالدين على اختلاف مستوياتهم التعليمية بأن المناهج التربوية ذات البعد البيئي تتسم بالتجريد والصعوبة ويقع على عاتق المدرسين مهمة توضيحها بوسائل تعليمية أفضل وبطرائق تدريسية أكثر تطوراً.

الجدول رقم (٦)

قيمة كاي تربيع للفرضية الفرعية الرابعة

المتغير	طبيعة الإجابة	موافق مج ك	لا رأي لي مج ك	غير موافق مج ك	المجموع
مستوى تعليمي عالٍ		٤١	١	١٢٩	١٧١
مستوى تعليمي متوسط		١٠٦	٤٥	٨٦	٢٣٧
مستوى تعليمي منخفض		٨٤	٣٢	٣٤	١٥٠
المجموع		٢٣١	٧٨	٢٤٩	٥٥٨
كاي تربيع كا^{2} = ١٠٩,٢					

٥-التحقق من الفرضية الفرعية الخامسة:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط- المنخفض) في تقبل ملاحظات أبنائهم المقومة لسلوكياتهم الخاطئة نحو البيئة".

إن أرقام العبارات المتمحورة حول الفرضية الفرعية الخامسة هي (٧، ١٧، ٢٢، ٢٤) وإن التكرارات التجريبية على كل عبارة من العبارات الأربعة في المستويات التعليمية الثلاث للوالدين، تظهر لنا التقارب في الآراء بين مجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المرتفع ومجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المتوسط في البند رقم(٢٢) ويعود سبب التقارب هذا إلى طبيعة البند الذي يرتبط بالسمات الشخصية للوالدين بشكل عام، حيث نجد على أرض الواقع كثيرا ما يلجأ الراشد إلى تجاهل ملاحظات الأطفال عندما يرتكب خطأ ما، هذا التجاهل يتم بهدف تغطية سلوكه الخاطئ من جهة وكي لا يخسر سلطته المركزية عليهم من جهة ثانية، فهو غير قادر على تبرير فعلته وفي الوقت نفسه يشعر بالحرج الداخلي فيحاول الهروب من الموقف عن طريق التجاهل. وبمقارنة التكرارات بين مجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المتوسط ومجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المنخفض نلحظ تقاربا بسيطا في الآراء بين المجموعتين على معظم البنود وبالتالي الاختلاف في المستوى التعليمي غير فعال في تشكيل الآراء بين المستويين لكون الفارق التعليمي بحد ذاته بسيطا فيما بينهم ولم يتمثل في حياتهم العملية وفي سلوكهم البيئي والتربوي ويبين لنا الجدول رقم (٧) مجموع التكرارات على البنود المذكورة وفق المستويات التعليمية الثلاث وبالتالي يشكل جدول توافيق /٣×٣/ يسمح لنا بحساب قيمة كاي تربيع التي بلغت عند مستوى الدلالة (٥%) ودرجة حرية (٤). كا^{٢}=٣٥,٠٠٩ وهذه قيمة أكبر من الجدولية بكثير وبالتالي نستنتج أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء مجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط- المنخفض) في تقبل ملاحظات الأبناء المقومة لسلوكياتهم الخاطئة نحو البيئة. مما يثبت عدم صدق الفرضية الفرعية الخامسة.

الجدول رقم (٧)

قيمة كاي تربيع للفرضية الفرعية الخامسة

المتغير	طبيعة الإجابة	موافق مج ك	لا رأي لي مج ك	غير موافق مج ك	المجموع
مستوى تعليمي عالٍ		١٢١	٣٣	٧٤	٢٢٨
مستوى تعليمي متوسط		١١١	٢٨	١٧٧	٣١٦
مستوى تعليمي منخفض		٨٣	١٢	١٠٥	٢٠٠
المجموع		٣١٥	٧٣	٣٥٦	٧٤٤
كاي تربيع كا^{٢} = ٣٥,٠٠٩					

٦-التحقق من الفرضية الفرعية السادسة:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط- المنخفض) في مناقشة الأبناء لقضايا ومشكلات بيئية محيطة أو طرح حلول لها مع الوالدين"

العبارات التي تمحورت حول الفرضية السادسة تحمل الأرقام (٨، ٩، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٥) ومن التكرارات التجريبية التي تخص كل عبارة من العبارات العائدة للمستويات التعليمية الثلاثة للوالدين، نلحظ تبايناً كبيراً في الآراء بين مجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المرتفع ومجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المتوسط إذ يظهر الوالدين ذوي المستوى التعليمي الأعلى القدرة والاستطاعة على تحليل أسباب عدد من المشكلات البيئية ومناقشة أبنائهم فيها عن طريق توضيح جوانبها وسبل

تجنبها مع إفساح المجال لهم بطرح حلول ممكنة بالاعتماد على معارفهم البيئية النظامية وغير النظامية. والتباين في الآراء كان واضحا كلما اختلف المستوى التعليمي للوالدين. فيظهر الجدول (٨) مجموع التكرارات للبنود الثمانية وفق المستويات التعليمية الثلاثة ومن هذا الجدول (٣ × ٣) يمكن حساب قيمة كاي تربيع لإثبات صدق الفرضية أو عدمه. وذلك عند مستوى الدلالة ٥% فكانت القيمة المحسوبة $كا^{٢}$=٥٧,٥٣ عند درجة الحرية (٤) ولكون الجدولية التي كانت هي أقل بكثير من المحسوبة وبالتالي ثبت عدم صدق الفرضية الفرعية السادسة لأنه أصبح هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط- المنخفض) في إمكان مناقشة الأبناء لقضايا ومشكلات بيئية أو طرح حلول لها مع الوالدين... مما يؤكد ضرورة الذخيرة العلمية لتحليل أسباب المشكلات أو اكتشاف مثل هذه المشكلات وملاحظتها إذ لا يمكن للفرد طرح حلول لها إن لم يتمكن من معرفة خطوات التفكير العلمي ومهارة استخدامه.

ومن هنا يمكن الجزم بأن للمستوى التعليمي دورا كبيرا في الوقوف على أسباب المشكلات البيئية المحيطة والتفكير بحلول أكثر فاعلية له حيث كانت الاقتراحات لحلول مشكلات بيئية محيطة أكثر إيجابية في المستوى التعليمي الأعلى، في حين المستويات التعليمية المنخفضة لم تشعر بالمشكلات البيئية المحيطة والملوثة للهواء كتلك الناجمة مثلا عن احتراق المشتقات البترولية سواء أكان من وسائل النقل التي تعتمد مادة المازوت كوقود لها أم من المعامل المنشئة داخل أسوار المدن السكنية إذ لوحظت نسبة كبيرة منهم لم تحدد رأيها في تلك المشكلات ومرد ذلك إلى ضعف الرؤية العلمية نحو البيئة وكيفية الحفاظ عليها سالمة من كل أشكال التلوث.

الجدول رقم (٨)

المتغير	طبيعة الإجابة	موافق مج ك	لا رأي لي مج ك	غير موافق مج ك	المجموع
مستوى تعليمي عالٍ		٢٣١	٣٤	١٣٤	٣٩٩
مستوى تعليمي متوسط		٢٥٨	١١٠	١٨٥	٥٣٣
مستوى تعليمي منخفض		١٨٧	٩١	٧٢	٣٥٠
المجموع		٦٧٦	٢٣٥	٣٩١	١٣٠٢
كاي تربيع $كا^{٢}$ = ٥٧,٥٣					

٧-التحقق من الفرضية السابعة:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين وذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط- المنخفض) في ضرورة التعامل مع حيوانات البيئة ونباتاتها وأهمية الكتب والمراجع للثقافة البيئية". العبارات التي بحثت في الفرضية السابعة هي (١٠، ١١، ١٦، ٢٦) ومن التكرارات العملية للآراء حول كل بند من البنود الأربعة من المستويات التعليمية الثلاثة للوالدين.

وبالمقارنة بين نتائج آراء مجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المرتفع ومجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المتوسط نلحظ تبايناً في تكرارات هذه الآراء في العبارات (١٠، ١١، ٢٦) فيما كانت الآراء متقاربة في العبارة ذات الرقم (١٦) بشأن رعاية الحيوانات الأليفة في المنازل كالقطط والكلاب فكانت نسبة غير الموافقين للسمات في المجموعتين أكثر من ٥٠% وذلك رغم اختلاف المستوى التعليمي ومرد ذلك السمات الاجتماعية العامة المرتبطة بتقاليد وعادات وقيم موروثة ترفض وجود حيوان من هذا النوع في المنازل ولا تجد لوجوده أي معنى بيئي. وبالنظر إلى آراء

مجموعة الوالدين ذوي المستوى التعليمي المتوسط ومقارنتها بمجموعة الوالديـن ذوي المستوى التعليمي المنخفض. نلحظ أيضاً تبايناً في تكرارات الآراء حـول العبـارات (١٠، ١٦، ٢٦) ولكن تتفق أراء المجموعتين حول العبارة رقم (١) ولا تعدّ أي أهمية للكتب المرجعية البيئية وقد يكون مرد ذلك لتقارب المستويات التعليميـة المتوسـطة والمنخفضة أو لتردي المستوى الاقتصادي لدى أفراد العينة مما يسبب الإحجام عـن شراء الكتب المرتفعة الثمن لو لربما بكونها البيئة الزراعية التي تعيشها أفراد العينـة هي مصدر المعرفة الأكبر ولا يبدي أي اهتمام بالكتب المرجعية. ويبين الجدول رقـم (٩) مجموع تكرارات البنود الأربعة الخاصة بالفرضيـة الفرعيـة السـابعة وفـق المستويات التعليمية الثلاثة على شكل جدول توافيق /٣×٣/ يتيح لنا فرصـة حسـاب قيمة كاي تربيع عند مستوى الدلالة ٥% والتي بلغت ٢٣,٨٦ وهذه قيمة أكبر بكثـير من القيمة الجدولية عند درجة الحرية (٤) مما يثبت وجود فرق ذي دلالة إحصائيـة بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي المرتفع- المتوسط- المنخفض في ضـرورة التعامل المباشر مع حيوانات ونباتات البيئة وأهمية الكتب المرجعية في الثقافة البيئة... إذ هذا يؤكد عدم صدق الفرضية الفرعية السابعة بدرجة ثقة وقدرها ٩٥%.

الجدول رقم (٩) قيمة كاي تربيع للفرضية السابقة

المتغير	طبيعة الإجابة	موافق مج ك	لا رأي لي مج ك	غير موافق مج ك	المجموع
مستوى تعليمي عالٍ		١٢٠	١٠	٩٨	٢٢٨
مستوى تعليمي متوسط		١١٦	٤٥	١٥٥	٢١٦
مستوى تعليمي منخفض		٦٠	٧٢	٦٨	٢٠٠
المجموع		٢٩٦	١٢٧	٣٢١	٧٤٤
كاي تربيع كا^{٢} = ٨٦,٤٣					

خلاصة البحث ونتائجه:

إن فقدان الوعي في التعامل مع مكونات البيئة، إضافة إلى سيطرة الإنسان عليها وسلوكه القائم على حب الذات، أدى إلى اختلال في التوازن البيئي لكثير من الأنظمة الطبيعية، هذا الخلل كشفه الإنسان وعليه أن يصححه، فصيانة البيئة ورعايتها يتم عن طريق التربية بمعناها الواسع من أجل إعادة بناء السلوك الإنساني الرشيد نحو البيئة.

هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة بين كل من المستوى التعليمي للوالدين ودرجة تحليل وتركيب وتطبيق مفاهيم التربية البيئية بشكل سلوكي بدلالة الفروق بين آرائهم على اختلاف مستوياتهم التعليمية فكانت النتائج على النحو الآتي:

١-أثبت صحة الفرضية الفرعية الأولى، ولم نلحظ وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي المرتفع أو المتوسط أو المنخفض نحو السلوك البيئي في الحدائق العامة. فقد تشابهت الآراء بالنسبة لضرورة أتباع القوانين الخاصة بحماية البيئة في الحدائق العامة والحفاظ على سلامتها ونظافتها بعيداً عن كل أذى، كما تقاربت الآراء تجاه السلوكيات المتبعة من قبلهم بحكم العادة بعيداً عن مستوياتهم التعليمية ووفقاً لمستوى التحضر الاجتماعي السائد. وهذا دلالة عملية على ضعف الشعور بأهمية الغطاء النباتي ومجمعه الحيواني في بناء التوازن الحيوي.

٢-أثبتت عدم صدق الفرضية الفرعية الثانية وبالتالي قبلت الفرضية الفرعية البديلة والتي مفادها: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي المرتفع أو المتوسط أو المنخفض نحو حملات تنظيف المدينة ومشاركة الأبناء بها". وهذا يتعارض مع دراسة **منظمة الأمم المتحدة للطفولة بالتعاون مع منظمة الطلائع عام ١٩٩٢** من حيث النتيجة المستخلصة، فكانت النتيجة دلالتها على تفاعل الآباء مع الأبناء بعيداً عن الفردية والتسلطية ولصالح البيئة والحفاظ على سلامتها.

٣-أثبت عدم صدق الفرضية الفرعية الثالثة، وبالتالي يميل الباحث لقبـول الفرضيـة البديلة التي تقول: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالديـن ذوي المسـتوى التعليمي المرتفع أو المتوسط أو المنخفض في برامج التربية البيئية غير النظامية عبر شاشات التلفزة". وهذا إشارة إلى أن أحد مصادر التنوير البيئي والتي هي متلفـزة ذات تأثير إيجابي في توضيح المشكلات البيئية والتحريض على حلها. وهذا ما يتطابق مـع نتائج دراسة **هوزبيك وزميلاها Hausbeck Others ١٩٩٢**، التي أكدت علـى أن معظم مصادر المعرفة البيئية لدى أفراد العينة كانت لا مدرسية وعن طريق شاشـات التلفزة.

٤-أثبتت عدم صدق الفرضية الفرعية الرابعة، وتم استبدالها بالفرضية الفرعية التالية: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفـع- المتوسط- المنخفض) في مناهج التربية ذات البعد البيئي من خلال برامـج التربيـة البيئية النظامية".

وهنا نلحظ الترابط القائم بين نتائج الفرضية الفرعية الثالثة والرابعة كدلالة على وجود حالة تنسيق وتجانس بين مصادر المعرفة البيئية ضمن أشكال التربية البيئية النظاميـة وغير النظامية، وهذا بدوره يؤكد النتيجة التي حصل عليـها **محـب محمـود كـامل الرافعي عام ١٩٨٨** والتي تؤكد على دور برامج التربية البيئية في التدريـس لرفـع السوية المعرفية للدارسين وجعل اتجاهاتهم نحو البيئة أكثر إيجابية وتفـاعل، وكذلـك دراسة **يحيى عوض العمارين علم ١٩٨٨**. المحللة لمحتوى المناهج في مجال التربية البيئية في القطر العربي السوري.

٥-أثبت عدم صدق الفرضية الفرعية الخامسة وبالتالي أخذت الفرضية الفرعية البديلة التالية: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالديـن ذوي المسـتوى التعليمـي

(المرتفع- المتوسط المنخفض) في تقبل ملاحظات أبنائهم المقومة لسلوكياتهم الخاطئة نحو البيئة".

هذه النتيجة تتكامل مع نتيجة الفرضية الفرعية البديلة الثالثة لتشيع روح التعاون والتفاعل الأسري الخلاق لصالح البيئة والتربية البيئية السليمة.

٦-أثبت عدم صدق الفرضية الفرعية السادسة، ويميل الباحث لقبول الفرضية الفرعية البديلة القائلة: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط المنخفض) في إمكان مناقشة الأبناء لقضايا ومشكلات بيئية محيطة أو طرح لها حلول لها مع الوالدين".

٧-أثبت عدم صدق الفرضية الفرعية السابعة، ويميل الباحث لقبول الفرضية البديلة وهي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين ذوي المستوى التعليمي (المرتفع- المتوسط- المنخفض) في ضرورة التعامل مع حيوانات البيئة ونباتاتها بشكل مباشر وأهمية اقتناء الكتب والمراجع للثقافة البيئية".

وهكذا بالتحقق من صدق أو عدم صدق الفرضيات الفرعية السبع نكون قد أجبنا عن السؤال الرئيس في البحث بمتغيراته التابعة السبعة أيضاً، وتعرفنا آراء الوالدين باختلاف مستوياتهم التعليمية حول قضايا عدة تتمحور حول السؤال الرئيس في البحث الذي يسعى لقياس العلاقة بين المستوى التعليمي للوالدين وأساليب التعامل الحضاري مع البيئة عن طريق ترسيخ أسس التربية البيئية وغرسها في نفوس أبنائهم. وبشكل عام استطعنا إيجاد علاقة بين ارتفاع المستوى التعليمي للأفراد والاتجاه الإيجابي نحو البيئة وقضاياها المعاصرة وبالتالي نكون قد أثبتنا عدم صدق الفرضية الرئيسية التي تصبح على الشمل التالي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الوالدين على اختلاف مستوياتهم التعليمية نحو تمثل مفاهيم التربية البيئية في الأسرة". أي كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين كلما كان الاحتفاظ بمفاهيم التربية البيئية أكبر

وإدراكهم لها أشمل ويأخذ طابعاً تطبيقياً وسلوكياً فعالاً. وبهذه النتيجة نكون قد خالفنا النتيجة التي حصل عليها روس. ر. ديل عام ١٩٨٢. والتي لم يشر فيها ارتباط بيرسون إلى وجود أي علاقة بين مستوى المعرفة والاتجاه الإيجابي نحو قضايا البيئة. ومخالفة لنتائج دراسة أحمد عبد الرحمن النجدي ١٩٠٠ التي أكدت عدم وجود ارتباط بين دراسة مقرر علوم البيئة نتطور اتجاهات أفراد العينة نحو قضايا البيئة من مختلف الجنسين.

المقترحات:

اعتماداً على ما توصل إليه الباحث من نتائج وما قام به من تحليلات يستطيع أن يدرج بعض المقترحات التالية:

١-لا بد من زيادة تعميق مفاهيم التربية البيئية في مختلف المواد لتأخذ شكلاً سلوكياً مرتبطاً بحياة الطلاب العملية في مختلف مراحل التعليم النظامية، وربطها بالنشاطات الطلابية تحت إشراف المدارس والمنظمات الشعبية كالمشاركة الدائمة في حملات التشجير وتنظيف المدينة بشكل طوعي نابع من قناعة تربوية توضح العلاقة الجدلية ما بين الإنسان ووسطه المحيط وبالتالي يمكننا تشكيل اتجاهات بيئية إيجابية ضمن مفهوم الضمير البيئي.

٢-العمل على تحسين نوعية البرامج البيئية المتلفزة وكذلك الندوات التي تناقش المشكلات البيئية لجعلها أكثر ارتباطاً بحياة المواطن وتمس مشكلاته البيئية المحيطة بشكل مباشر وواقعي، مع ضرورة تنامي دور وسائل الإعلام بأشكالها كافة بصفتها صاحبة الدور الكبير في مجال التربية البيئية غير النظامية وذلك بالوقوف على كل المخالفات والانتهاكات البيئية وتوجيه أصابع الاتهام لأولئك المخربين والكشف عنهم بكل أشكال الاتصال الجماهيري.

٣-ضرورة استخدام طرائق أكثر فاعلية في التدريس كاعتماد مدخل حل المشكلات وعناصر الطبيعة الحية بديلاً عن الطرائق التقليدية داخل غرفة الصف وذلك لتطوير التفكير العلمي الذي يساعد على البحث والاكتشاف واقتراح الحلول الممكنة.

٤-لا بد للإعلام من أن يأخذ دوره الفاعل في نشر التوعية البيئية والتعريف بمخاطر التلوث بأشكاله كافة.

٥-ضرورة الاهتمام بالأنشطة الطليعية والشبيبية كإحدى أشكال التربية البيئية اللانظامية والداعمة في مجال نشر الوعي البيئي بين صفوف المتعلمين والأجيال الجديدة.

المراجع

١- الجبان، رياض: تطوير برنامج للتربية وفق نظرية النظم لإعداد المعلم أثناء الخدمة، –رسالة دكتوراه غير منشورة– مقدمة إلى كلية التربية– جامعة دمشق، ١٩٩٥.

٢- الرافعي، محب محمود كامل: أثر استخدام المدخل البيئي في تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو البيئة، رسالة ماجستير– غير منشورة– قدمت إلى قسم التربية والثقافة في معهد الدراسات والبحوث البيئية– جامعة عين شمس ١٩٨٨.

٣- الصوفي، عبد المجيد رشيد: اختبار كاي تربيع $(X)^{2}$ واستخداماته في التحليل الإحصائي– بيروت، دار النضال– ط١– ١٩٨٥.

٤- العمارين، يحيى عوض: دراسة تحليلية لمحتوى مناهج علم الأحياء الإعدادية في مجال التربية البيئية في القطر العربي السوري، رسالة ماجستير– غير منشورة– مقدمة إلى كلية التربية– جامعة دمشق– ١٩٨٨.

٥- النجدي، أحمد عبد الرحمن: أثر مقرر علوم البيئة على تنمية الاتجاهات نحو البيئة وتحصيل بعض المفاهيم البيئية لدى المعلمين أثناء الخدمة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني "إعداد المعلم: التراكمات والتحديات". المجلد الثالث، الإسكندرية ١٥–١٨ أيار ١٩٩٠ ص ص ١٢٢٩–١٢٤٨.

٦- زهران، حامد عبد السلام: علم النفس الاجتماعي– ط٤– عالم الكتب القاهرة ١٩٧٧.

٧- سكيكر، فياض: فاعلية مجموعة من الطرائق التفكيرية الكشفية في تدريس التربية البيئية، رسالة دكتوراه– غير منشورة– مقدمة إلى كلية التربية– جامعة دمشق– ١٩٩٥.

٨- شعبان، لواء عادل: فاعلية دليل مرجعي في التربية البيئية لمعلم المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه- غير منشورة- مقدمة إلى كلية التربية- جامعة دمشق- ١٩٩٥.

٩- عبد العزيز صالح، عبد المجيد، عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، ج١- ط١٥- منشورات دار المعارف، ١٩٨٢.

١٠- منظمة الأمم المتحدة للطفولة: الموارد الطبيعية والظروف البيئية في القطر العربي السوري- مسح ميداني موجز- بالتعاون مع منظمة طلائع البعث- دمشق- ١٩٩٢.

١١- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية- كتاب مرجعي في التربية السكانية- الجزء الخامس- السكان والبيئة في الوطن العربي- ط١- عمان الأردن ١٩٩٠.

12- Dill. Rose R.: A validation Study of. Environmental Education Infusion Units, Ph.D. Rensselaler Polytechnic Institute, U.M.I Dissertation Services, Tory New York. 1982.

13- Hausbeck, K.W., Milbrath, L.W., and Engright, S. M. (1992). Environmental Knowledge, Awareness, and Concern Among 11th Grade Students, New York State, J. of Environmental Education, 24 (1). Pp 4-34.

14- Hawkins, E. D., Vinton, A. D. (1973). The Environmental Classrom. Prentichall, Inc., Englewood Cliffs In: Martin, B. L., Brigga, L. J., P. 105.

15- Unesco- Unep: A guide On Environmental Values Education, Prepared by Michael. J. Caduto, EE Series 13. 1985.

الملحق رقم (١)

العبارات

رقم العبارة	مضمون العبارة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
١	أعتبر الحدائق العامة ملك للجميع، ولكل مواطن الحق في استهلاكها كيفما شاء.			
٢	أرى أن معاقبة الأطفال يحال مخالفتهم قواعد الحفاظ على نظافة وسلامة الحديقة ضرورة تربوية.			
٣	تنحصر مهمة تنظيف الشوارع والأحياء بالبلديات المختصة.			
٤	مشاركة الشباب في حملات النظافة العامة أمر قسري مفروض			
٥	إن معظم الأفلام والبرامج البيئية التي تعرض على شاشة التلفاز متخصصة وأجد صعوبة في فهمها			
٦	إن مناهج التربية البيئية المقررة على طلبة المدارس جافة لاعتمادها على المفاهيم المجردة.			
٧	انتقاد الأبناء لي على أخطائي السلوكية نحو البيئة يعتبر خرقاً لقواعد التربية الأسرية فيجب معاقبتهم.			
٨	المناقشة العلمية بيني وبين أبنائي لأي من المشكلات البيئية ضرورة تربوية.			
٩	يساهم الحزام الأخضر الناتج عن حملات التشجير في تنقية الهواء ومنع التصحر.			

تتمة الملحق (١)

رقم العبارة	مضمون العبارة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
١٠	لا أمانع في وجود حيوان أليف أو أنواع من نباتات الزينة داخل المنزل، لأن في ذلك دليل على وعي أفراد الأسرة بأهمية البيئة.			
١١	فهم البيئة بمكوناتها المختلفة غير مرتبط بمراجع أو مصادر مكتبية.			
١٢	أرى أن الحدائق مظهر حضاري، والحفاظ على نظافتها واجب عام على كل مواطن.			
١٣	مشاركة الشباب في حملات النظافة العامة فرصة لتنمية روح العمل الجماعي والصداقة.			
١٤	من الضروري إعطاء فرصة للأطفال بالتعبير عن حيويتهم حتى ولو عبثوا بأرجاء الحديقة وقطفوا أزهارها.			
١٥	أرى أن معالجة المشكلات والقضايا البيئية هي من اختصاص الجهات المعنية بالدولة.			
١٦	لا أرى ضرورة لرعاية حيوان أليف أو طير في المنازل...			
١٧	اعترافي أمام الأبناء بخطأي السلوكي نحو البيئة يعزز مفاهيم التربية البيئية لديهم.			
١٨	من الضروري إيجاد حل لمشكلة المخلفات الناتجة عن الوقود الذي تستخدمه وسائط النقل المختلفة.			

تتمة الملحق (١)

رقم العبارة	مضمون العبارة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
١٩	أرى أن حرق القمامة في أماكن إلقائها يفيد في اختصار حجمها ويسهل نقلها خارج حدود المدينة.			
٢٠	تنحصر مهمة تعميق مفاهيم التربية البيئية وتمثلها عند الأبناء بالمدرسة والمدرسين.			
٢١	أرى أن الأفلام والبرامج التي تعرض على شاشة التلفاز وتبحث في قضايا البيئة ضرورية لكل أفراد الأسرة.			
٢٢	تجاهلي لملاحظات أبنائي عندما أرتكب خطأ سلوكياً نحو البيئة سببه حرجي أمامهم لصحة ملاحظاتهم.			
٢٣	للحفاظ على بيئة نظيفة وسليمة يجب إقامة مجمعات صناعية خارج حدود المدينة السكنية.			
٢٤	أعزز المعارف البيئية لأبنائي عندما يوجهون لي نقداً على سلوك بيئي خاطئ ارتكبته.			
٢٥	لا أسمح بتدخل الأبناء في قضايا بيئية ليست من اختصاصهم.			
٢٦	من الضروري أن تشتمل مكتبة المنزل على عدد من الكتب والمجلات التي تهتم بالنباتات والحيوانات وبيئاتها.			
٢٧	أرى أن الجلوس على المروج الخضراء في الحدائق أكثر متعة وأكثر ارتباطاً بالطبيعة.			

تتمة الملحق (١)

رقم العبارة	مضمون العبارة	موافق	لا رأي لي	غير موافق
٢٨	النظافة دليل على الصحة العامة، وعلى كل مواطن أن يحافظ على هذه الصحة من خلال مساهمته بتنظيف مدينته.			
٢٩	أجد في التسامح مع مطاردة الأطفال لبعض الحيوانات الأليفة تعزيز لنشاطهم وحيويتهم.			
٣٠	لاستيعاب أفضل للأبناء لمفاهيم التربية البيئية وتمثلها لديهم، أتابع هذه المفاهيم معهم وأوضحها لهم.			
٣١	مساهمة طلاب المدارس في حملات تنظيف الشوارع والحدائق والحياء تحط من مكانتهم الاجتماعية.			
٣٢	إن الأفلام أو البرامج التي تعرض على شاشة التلفاز وتتحدث عن التلوث البيئي في العالم غير ممتعة وتجعلني أشعر بالملل في متابعتها.			
٣٣	إرشاد الأطفال وتوضيح أهمية الغطاء النباتي ضروري لبناء علاقة إيجابية بين الإنسان ووسطه المحيط.			
٣٤	الجلوس على المقاعد المخصصة لزوار الحدائق يساعد على نمو النباتات والمروج الخضراء فيها.			
٣٥	كل فيلم أو برنامج يعرض على شاشة التلفاز يتحدث عن البيئة أعمل على شرحه وتوضيحه لأبنائي وأشجعهم على متابعته.			

الملحق رقم (٢)

الجدول رقم (٣) يبين تكرار آراء الوالدين من المستويات التعليمية الثلاث (المرتفعة- المتوسطة- المنخفضة) نحو السلوك البيئي في الحدائق العامة، ومن جمع الآراء المتعلقة بالبنود الثمانية ذات الأرقام (١، ٢، ١٢، ١٤، ٢٧، ٢٩، ٣٣، ٣٤) كل حسب المستوى التعليمي نستخلص الجدول رقم (٤) وكانت النتائج فيه على الشكل التالي:

ك= هي التكرار الحقيقي المستحصل عليه من الاستبانة.

ك١	١٩٩	ك٢	٢٨	ك٣	٢٢٩	٤٥٦
ك٤	٢٨٩	ك٥	٥٣	ك٦	٢٩٠	٦٣٢
ك٧	١٩٤	ك٨	٢٩	ك٩	١٧٧	٤٠٠
	٦٨٢		١١٠		٦٩٦	١٤٨٨

ك= هي التكرار المحتمل أو الافتراضي أو النظامي

نستخرج ك على الشكل التالي

$$ك_1 = \frac{982 \times 456}{1488} = 209$$

$$ك_2 = \frac{110 \times 456}{1488} = 33.7$$

$$ك_3 = \frac{696 \times 45}{1488} = 213.2$$

$$ك_4 = \frac{682 \times 632}{1488} = 6.289$$

$$ك_5 = \frac{110 \times 632}{1488} = 46.7$$

$$ك_6 = \frac{682 \times 400}{1488} = 295.6$$

$$ك_7 = \frac{682 \times 400}{1488} = 183.3$$

$$ك_8 = \frac{110 \times 400}{1488} = 29.5$$

$$ك_9 = \frac{696 \times 400}{1488} = 187$$

إذاً: يمكن حساب قيمة كا² وفق الخطوات التالية:

ك

١٩٩	٢٨	٢٢٩
٢٨٩	٥٣	٢٩٠
١٩٤	٢٩	١٧٧

ك،

٢٠٩	٣٣,٧	٢١٣,٢
٢٨٩,٦	٤٦,٧	٢٩٥,٦
١٨٣,٣	٢٩,٥	١٨٧

(ك-ك،)²

١٠٠	٣٢,٤٩	٢٤٩,٦٤
٠,٣٦	٣٩,٦٩	٣١,٣٦
١١٤,٤٩	٠,٢٥	١٠٠

(ك-ك،)²/ك،

٠,٤٧٨	٠,٩٦	١,١٧٠
٠,٠٠١٢	٠,٨٤٩	٠,١٠٦
٠,٦٢٤	٠,٠٠٨٤	٠,٥٣٤

$$كا^2 = مج \frac{(ك - ك)^2}{ك}$$

كا^{٢}= ٠,٤٧٨+ ٠,٩٦+ ٠,٠٠١٢+ ٠,٨٤٩+ ٠,١٠٦+ ٠,٦٢٤+ ٠,٠٠٨٤+ ٠,٥٣٤= ٤,٧٣

وبالتالي قيمة كا^{٢}=٤,٧٣

درجة الحرية= بما أن جدول التوافيق (٣×٣)

درجة الحرية= (عدد الفئات بالاتجاه الرأسي – ١) × (عدد الفئات بالاتجاه الأفقي – ١)

درجة الحرية= (٣-١) (٣-١)

= (٢) (٢) = ٤

وبالتالي قيمة (كا^{٢}) الجدولية عند درجة الحرية (٤) ومستوى الدلالة (٠,٠٥) هي (٩,٤٩).

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٧/١١/٢٢

التصريف المائي لوادي الموجب

د. حسن أبو سمور
قسم الجغرافيا ــ الجامعة الأردنية

الملخص

يعتمد تصريف وادي الموجب على مياه الأمطار في حوضه بالدرجة الأولى، وذلك للضعف الشديد الذي يعاني منه تصريف الأساس، والذي لا يشكل سوى كمية قليلة جدا تصل إلى ٠,٠٠١ م³/ث، وذلك رغم أن أراضي الحوض تمتد على مساحة ٤٥٧٠ كم²، إلا أن كمية المياه الجوفية التي تترشح إلى الطبقات الحاوية على الماء (Aquifer) قليلة جدا، مما يفسر انخفاض تصريف الأساس، وحتى انعدامه في بعض الأشهر.

يتذبذب التصريف اليومي Daily Mean Discharge تذبذبا واضحا، وذلك اعتمادا على تذبذب كميات الأمطار بين شهر وآخر وسنة وأخرى، ويتساوى التصريف اليومي مع تصريف الأساس في أشهر الصيف، إلا أنه يتغير في بقية الفصول. حيث يصل المعدل اليومي للتصريف ٠,٩٢٣ م³/ث، في حين يصل أقصى تصريف يومي إلى ٩,٣٦ م³/ث، وأدنى تصريف يومي ٠,٠٣٩ م³/ث.

أما تصريف الأساس Base Flow Discharge فيتزايد منذ بداية تشرين الأول وحتى آذار، ويعود للانخفاض من بداية نيسان حتى نهاية شهر أيلول، ويبلغ معدل تصريف الأساس ٠,١٤٣ م³/ث، في حين يصل أقصى تصريف أساس إلى ٢,٣٧ م³/ث وأدنى معدل تصريف أساس مسجل هو

٠,٠١٩ م³/ث. لكنَّ كثيراً من الأشهر تخلو من أي تصريف ويصبح الوادي جافاً.

كما أن أكثر فصول السنة تصريفاً هو فصل الشتاء، ويبلغ ٠,٨٥ م³/ث، للتصريف المعدل و ٠,١٢٧ م³/ث، لتصريف الأساس، كما أن أقل فصول السنة تصريفاً هو فصل الصيف، حيث يبلغ التصريف اليومي ٠,١١ م³/ث، إلا أن تصريف الأساس يسجل ٠,٠٦ م³/ث، وذلك دليل على انخفاض مستوى الماء الجوفي المغذي لوادي الموجب.

مقدمة:

يقع حوض وادي الموجب في المنطقة الممتدة بين وسط وجنـــوب الأردن (شـــكل ١) بمساحة تقدر بـــ ٤٥٧٠ كم٢، ويحده من الشمال حوض وادي الوالة، ومـــن الشـــرق حوضا الأزرق والسرحان، ومن الجنوب حوضا الجفر والحسا، ومن الغرب حوضـــا ابن حماد والكرك. وتقع أراضي الحوض بين دائرتي العـــرض ٢٤َ ٣٠ْ و ٣٨َ ٣١ْ شمالاً، وبين خطي الطول ٣٥ درجة و ٢٠ دقيقة و ٣٦ درجة و ٤٠ دقيقـــة شـــرقاً، ويبلغ طول مجرى وادي الموجب من منبعه إلى مصبه ١٤٠,٥ كم.

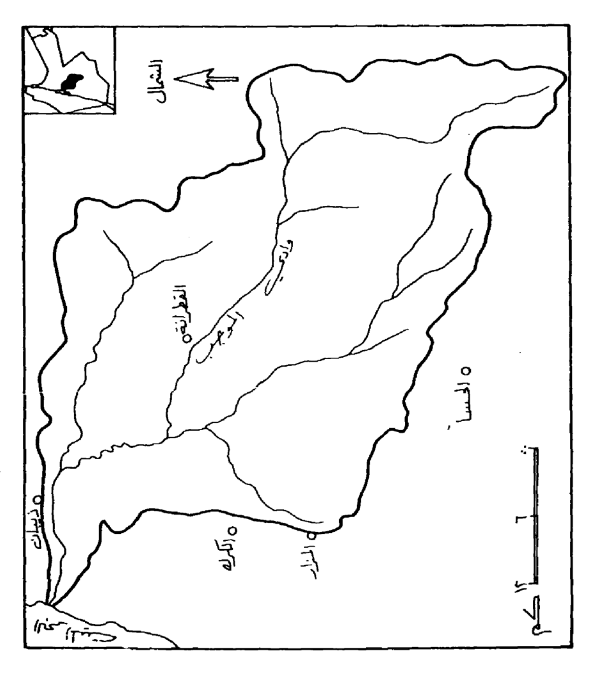
لقد اهتمت بعض الدراسات بموضوع المياه في الأردن من عدة جوانب، نذكر منـــــها على سبيل المثال لا الحصر بعض الدراســـات مثـــل : ســـلامة، اليـــاس وهيليـــن، (١٩٩٣)[١]. وقد اهتمت هذه الدراسة بالمصادر المائية في الأردن، وناقشت موضـــوع مصادر المياه السطحية والجوفية من خلال تقسيم هذه المصادر إلى مجموعـــــة مـــن الأحواض، والاهتمام بنوعية المياه وكمياتها واستهلاكها، وخصائص المصادر المائيـــة في الأردن ومشكلاتها.

ودراسة سلامة، حسن رمضان (١٩٨٥)[٢]. التي اهتمت بدراسة اختلاف التصريـــف المائي للأودية الصحراوية في الأردن من خلال مقارنة التصريف المائي وخصـــائص تلك الأودية.

---

[١] Salameh, E. and Helen, B (1993) Water resources of Jordan present status and future potential, Fri. Eb St. Amman

[٢] سلامة، حسن رمضان (١٩٨٥). اختلاف التصريف المائي للأودية الصحراوية في الأردن، الجمعية الجغرافية الكويتية. الكويت.



شكل ـ ١ ـ حوض وادي الموجب

أما دراسة عماد عريم (١٩٨٥)[٣]. فقد ناقشت إمكان البحث عن مواقع مقترحة لإنشاء مجموعة من السدود في حوض وادي الموجب.

وناقشت دراسة الشركة اليابانية JICA (١٩٨٧)[٤]. مصادر المياه في الحوض منذ عام ١٩٦٣ وحتى عام ١٩٨٥، وإمكان استثمارها من أجل نقلها إلى عمان، كما اقترحت الدراسة بناء عدد من السدود وإجراء مسح للتربة في منطقة حوض وادي الموجب.

أما دراسة الرشدان (١٩٨٨)[٥]. فقد تضمنت معلومات إحصائية عن الوضع المائي في حوض وادي الموجب، والإمكانات المائية المتاحة لسد الاحتياجات المائية المستقبلية.

يهدف هذا البحث إلى تحليل البيانات المائية المسجلة في محطة وادي الموجب ــ طريق الكرك ــ للوصول إلى معرفة التصريف المائي لوادي الموجب وذلك من خلال التصريف المعدل وتصريف الأساس وتصريف الفيضان، وتوزيع هذا التصريف شهرياً وفصلياً وسنوياً. إذ يعتمد تصريف الأساس على ارتفاع مستوى الماء الجوفي Water Table ويعتمد التصريف اليومي على مياه الأمطار والمياه الجوفية معاً.

ويهدف هذا البحث أيضاً إلى حساب فترات الفيضانات المسجلة والفترات الزمنية التي تحدث فيها تلك الفيضانات، بالإضافة إلى حجم التصريف المائي بالمليون متر مكعب.

[٣] Emad. Araim (1986). Investigation of fire proposed dams site in Muiib basin. WAJ. Amman.

[٤] JICA (1987) Hydrological and Water study of Al-Mujib Watershed. Amman.

[٥] رشدان، جميل (١٩٨٨). تحميل الوضع المائي في حوض وادي الموجب والإمكانيات المائية المتاحة الحالية والمستقبلية، وزارة المياه والري، عمان.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المعلومات المسجلة لدى وزارة المياه والري الأردنية لـوادي الموجب في الفترة ١٩٦٤ – ١٩٦٥ وحتى ١٩٩٤– ١٩٩٥ م. ولـم يتـم تسـجيل المعلومات الإحصائية المائيـة للأعـوام ٩١/٩٠ و ٩٢/٩١ و ٩٣/٩٢ و ٩٤/٩٣ و ٩٥/٩٤م.

وقد تم استخراج معدلات التصريف المائي اليومي بعد جمع المعدلات اليوميـة لكـل شهر وتقسيمها على عدد أيام ذلك الشهر، ثم جمع المعدلات الشهرية للتصريف المائي وقسمتها على عدد سنوات القياس للوصول إلى المعدل الشهري في فترة الدراسة. وقد تم حساب المعدل السنوي بجمع المعدلات الشهرية مقسومة على ١٢ شهرا لاسـتخراج المعدل السنوي، ثم جمع المعدلات السنوية وقسمتها علـى عـدد سـنوات الدراسـة لاستخراج المعدل السنوي العام.

وقد تم اعتماد الطريقة نفسها لحساب تصريف الأساس، والحجـم الكلـي للتصريـف المائي. كما أمكن الاستفادة من معدلات التصريف اليومي لمعرفة حسـاب الفيضـان والذي كان يستمر عدة أيام على النحو التالي:

تصريف الفيضان ـ معدل التصريف اليومي ـ تصريف الأساس.

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل الانحراف المعياري للتصريف المائي مـن أجل قياس معدلات التصريف المائي، ومقدار الانحـراف عـن المعـدل الشـهري والسنوي.

$$\text{واستخدام كذلك معامل التغير} = \frac{\text{الانحراف المعياري}}{\text{المتوسط}} \times ١٠٠$$

من اجل معرفة تغير التصريف المائي على مدى شهور السنة وعلى جميع سنوات الدراسة.

استعان الباحث بالرسوم البيانية لتوضيح نتائج دراسته، واستخدام الخرائط والطبوغرافية مقياس ١ : ١٠٠٠٠٠ لحوض وادي الموجب.

الظروف الطبيعية لحوض وادي الموجب:

تؤدي العوامل الطبيعية المتمثلة في التضاريس والمناخ والتربة والنبات دورا بالغ الأهمية يؤثر في التصريف المائي لوادي الموجب.

يخترق وادي الموجب وروافده مساحة واسعة تغطيها وحدات صخرية مختلفة في أعمارها ومكوناتها، إذ تعود إلى الحقبة القديمة Paleozoic والحقبة الوسطى Mesozoic والحقبة الحديثة Cenozoic بالإضافة إلى بعض الطفوح البركانية[٦] (شكل ٢).

١- الحقب القديمة Paleozoic Units :

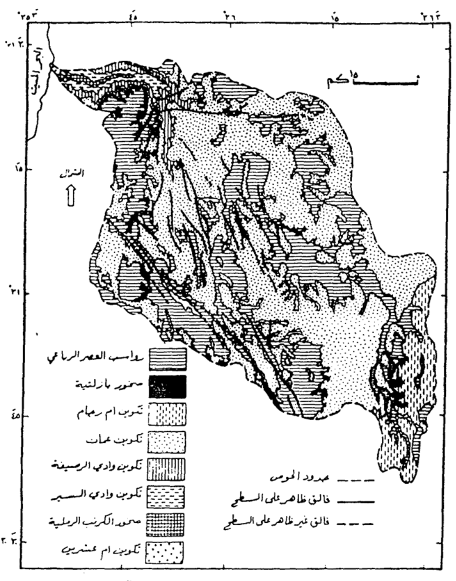
وهي تكوينات صخرية من الحجر الرملي البني Massive Brownish Wathered Sandstone، والتي يتراوح سمكها بين ٣١٠ و ٣٤٠ م، في الوقت الذي يظهر في الجزء العلوي من هذه الصخور طبقة من الكونجلوميرات Conglomerates، وهي صخور مناسبة لخزن الماء الجوفي نظرا لنفاذيتها الجيدة Permiability.

٢- الحقب المتوسطة Mesozoic Units:

تنتمي صخور هذه الحقبة إلى العصر الكريتاسي الأسفل، وهي مكونة من صخور رمل الكرنب Kurnub Sandstone Unit، وتتكون من صخور رملية فتاتية وهي ذات حبيبات ناعمة ويبلغ سمكها ٣٠٠ م وتعلوها صخور تكوين وادي السير. وتعد صخور رمل الكرنب ذات نفاذية جيدة للماء الجوفي (شكل ٢).

---

[٦] عابد، عبد القادر (١٩٨٢)، جيولوجية الأردن – مكتبة النهضة الإسلامية، عمان ص٣١.



شكل (٢) الخارطة الجيولوجية لحوض وادي الموجب

أما الطبقة التي تعلوها فتتكون من تكوين وادي السير من العصر الكريتاسي الأعلى، وتتكون من طبقات من الحجر الجيري الصلب مع ظهور طبقة رملية خفيفة فيه يبلغ سمكها حوالي ١٢٨ م، ويعد هذا التكوين من التكوينات الهامة الحاملة للماء في الحوض بشكل خاص، وفي الأردن بشكل عام. يعلو هذه الطبقة تكوين وادي الرصيفة التابع للعصر الكريتاسي الأعلى (B 1) ويتكون من صخور الحجر الجيري الطباشيري ومن المارل الهش، ويبلغ سمكه ٥٠ م (شكل ٢).

ويعلو هذه الطبقة تكوين عمان التابعة للعصر الكريتاسي الأعلى(B 2)، ويغطي أجزاء كبيرة من الحوض، ويقسم إلى وحدة الفوسفورايت والوحدة الجيرية السيليسية Silicified Limestone Unit، وتتكون من تعاقب طبقات جيرية وصوانية مع وجود طبقة قليلة من السمك الفوسفات في جزئها السفلي. وتؤدي دورا في إيصال جزء من الماء السطحي إلى الطبقات السفلى خاصة في منطقة القطرانة والموجب[٧].

٣- الحقبة الحديثة Cenozoic Units:

وتتكون من صخور بازلتية على شكل أحزمة ضيقة في الجزء الجنوبي من وادي الموجب والرسوبيات الحديثة Holocene (شكل ٢).

وتتوزع في السهل الفيضي والمسطحات الطينية لروافد وادي الموجب، كما تتكون من رواسب المراوح الفيضية والرواسب الريحية ورواسب الانزلاقات الأرضية ورواسب التعرية، وتغطي أجزاء كبيرة من حوض وادي الموجب. وتعود تكوينات الحقبة الحديثة كلها إلى العصر الرباعي Pleistocene ولما كانت تتكون في غالبيتها من رواسب فقد ساعدت على نفاذ الماء السطحي إلى الطبقات السفلى.

---

[٧] عابد، عبد القادر، مصدر سابق (ص ٧٦ – ٨٥).

وتتوزع أراضي الحوض على عدة أشكال تضاريسية، هي المنطقة الجبلية والمنطقة الهضبية والمنطقة الخانقية شديدة الانحدار، وتنحصر المنطقة الجبلية بين خطوط الارتفاع ١٠٠٠ و ١٢٠٠ م فوق مستوى سطح البحر في أقصى جنوب غرب حوض وادي الموجب.

أما أراضي الهضبة فيتراوح ارتفاعها بين ٦٠٠ و ١٠٠٠ م فوق مستوى سطح البحر، وتغطي الأجزاء الشرقية من الحوض.

ويبدأ انحدار وادي الموجب بالظهور من خط الارتفاع ٨٠٠ م فوق مستوى سطح البحر وحتى مصبه في البحر الميت على مستوى ٤٠٦ م تحت مستوى سطح البحر. ونظرا للفرق الكبير في الارتفاع والذي يبلغ ١٦٠٠ م تقريبا، فإن جريان الماء في وادي الموجب يتميز بسرعة كبيرة.

ويبلغ ارتفاع أعلى قمة في حوض الموجب ١٠٦٥ م وهي قمة شيحان، في حين أراضي الحوضين الأعلى والأوسط البعيدة بحدود كيلومتر واحد عن مجرى الموجب بتموج واضح وبتلال يتراوح ارتفاعها بين ٨٠٠ و ٩٠٠ م فوق مستوى سطح البحر. كما يتغير اسم المجرى حيث يبدأ في الصحراء تحت اسم وادي الجنز حتى يدخل قاع الحفيرة ليخرج منه باسم وادي الحفيرة حتى منطقة القطرانة ليصبح اسمه وادي الديك، الذي يلتقي بوادي الدبة ليصبح اسمه وادي الموجب، ويطلق عليه بعضهم وادي النخيلة، ثم يتغير إلى وادي الموجب وذلك حتى مصبه في البحر الميت[٨].

أما التربة في حوض وادي الموجب فتقسم إلى أربعة أقسام[٩]:

فالتربة الغرينية الممزوجة بالرمل Torriorthents تمتد من منطقة سد سواقة الشمالي، شمال الحوض وحتى منطقة القطرانة والسلطاني. وهي تربة رملية طينية أو غرينية

---

[٨] خارطة طبوغرافية – لوحة الكرك، مقياس الرسم ١: ٢٥٠٠٠٠، ١٩٤٩.

[٩] JICA. (1987) P. 6 – 10.

ممزوجة بالحجارة الحبيرية والصوانية، وهي تربة فقيرة بالمواد العضوية. وتتميز هذه التربة بنفاذيتها العالية، نظرا لأن الحصى يشكل نسبة كبيرة جدا منها، مما يؤدي إلى تسرب مياه الأمطار إلى المياه الباطنية.

أما التربة الصفراء Paleorthids فتمتد فوق المنطقة الهضبية والصحراوية، وهي تربة فقيرة أيضا، وتحتوي على الرمل والطين الرملي، ذات تركيب ناعم وقليلة المواد العضوية.

وتتصف هذه التربة بنفاذيتها الجيدة حيث يصل الحد الأدنى لنفاذيتها ٢٤ سم يوميا ومن ثم فهي ليست سيئة النفاذية.

أما التربة البنية الكلسية Xerolbic Calciorthid فتمتد فوق الأجزاء الغربية من الحوض، وهي تربة ترتفع فيها نسبة الغضار ومن ثم فإن مرور مياه التهطال من خلالها صعب نسبيا مع وجود أفق كلسي وذات نفاذية قليلة. وهي تربة خصبة وعميقة ولها قدرة على الاحتفاظ بالرطوبة أكثر من الأنواع السابقة الموجودة في الحوض، ولذلك فإن نفاذيتها أقل من أنواع التربة الأخرى في حوض وادي الموجب. ويمكن القول اعتمادا على بنية التربة والقشرة الحتية إن جزءا هاما من مياه الأمطار يتسوب إلى الأحواض المائية الباطنية.

وتتصف ترب الضفاف بأنها محدودة الانتشار بسبب شدة انحدار جوانب وادي الموجب، وهي تربة طينية رملية منتشرة على جانبي وادي الموجب والأودية الرافدة. وتساعد الترب في الحوض الأعلى والأوسط على زيادة الترشيح مما يساعد على رفع مستوى الماء الجوفي. إلا أن قلة الأمطار والجفاف الطويل وصفة الأمطار الإعصارية تحد من هذا الدور الهام للتربة. وتقل نفاذيتها في الحوض الأدنى مقارنة بالحوضين الأعلى والأوسط.

أما الغطاء النباتي في أراضي حوض وادي الموجب فإن تأثيره في الجريان لا أهمية له لأنه مبعثر وغير كثيف ومتنوع تنوع المكان، وهو يتكون من شجيرات صحراوية في أراضي الحوض الأعلى مثل شجيرات النبق Ziziphus spina-chirts والشيح Artemisia herba-alba والأثل Tamarix articulata. وأما نباتات الضفاف على مجاري الأودية والمجرى الرئيسي فتمثلها شجيرات الدفلى Nerium olender والصفصاف Slaix acomophylla والطرفاء Tamarix jordains. أما الأراضي المرتفعة فتغطيها شجيرات[١٠] الزعرور Catagius azarolus والقرظم Carthmaus tinctoria والحمض Rumex vesicarius والقطف Atriplix halimus.

تؤدي العناصر المناخية الدور الأكبر في التأثير في التصريف المائي لوادي الموجب. إذ يمتد سقوط الأمطار على أشهر فصل الشتاء، والتي تزيد فيها كمية الهطول على ٩٠٪ من مجموع الأمطار السنوية، في حين تمر أراضي الحوض في فترة طويلة من الجفاف تمتد من نيسان وحتى تشرين الثاني. ويتغير معدل الأمطار السنوي بين ٣٧٤ ملم/سنة في محطة الكرك و ٣٧ ملم/سنة في محطة باير[١١].

تتميز كمية الأمطار بالتذبذب الشديد في هذا الحوض سنويا وشهريا، فقد بلغت في محطة الكرك ٦٦١ ملم عام ١٩٦٤، في الوقت الذي وصلت فيه كمية الأمطار إلى ١٨٧ ملم عام ١٩٧٢ في المحطة نفسها. كما يتميز الهطول الشتوي بالتذبذب الشديد أيضا، فقد بلغت كمية الأمطار الهاطلة على محطة الكرك في شهر كانون الثاني عام ١٩٦٥ حوالي ٣٩٩ ملم أي أكثر من الهطول السنوي المتوسط، في الوقت الذي وصلت فيه كمية الأمطار الهاطلة خلال الشهر نفسه إلى ٢٠٧ ملم عام ١٩٨٥[١٢].

---

[١٠] أبو سمور (١٩٨٥)، تدرج النباتات الجبلية في الأردن، دراسات، المجلد ١٢، الجامعة الأردنية، عمان.

[١١] شحادة، نعمان (١٩٩٠)، مناخ الأردن، دار البشير، عمان ص ٢٠٣.

[١٢] وزارة المياه والري الأردنية (١٩٩٤)، سجلات الأمطار اليومية، تقارير غير منشورة.

ولما كان ارتفاع درجات الحرارة يزيد عملية التبخر، وقابلية الهواء على حمل بخار الماء تزداد بارتفاع درجة الحرارة، فأثرت الحرارة تأثيرا مضاعفا على عملية التبخر[١٣] إذ أن العلاقة بينهما طردية، وقد بلغ المدى السنوي لدرجة الحرارة ١٦,٢ م في محطة الربة و ١٦,٧ م في محطة القطرانة، ويبلغ معدل درجة الحرارة لأشهر الشتاء ٨,٤ م (كانون الأول ٩,٣ م وكانون الثاني ٧,٥ م وشباط ٨,٥ م)، في حين يرتفع في أشهر الصيف إلى ٢٤.٥ م (حزيران ٢٢,٨ م وتموز ٢٤,٢ م وآب ٢٤,٥م)[١٤].

التصريف المائي:

يعتمد التصريف المائي لوادي الموجب على مياه الأمطار، وذلك لقلة روافده الدائمة الجريان، والمعتمدة فقط على المياه الجوفية القليلة. ففي بعض الأشهر يتوقف الجريان في وادي الموجب نفسه وذلك عدة أشهر، إذ توقف الجريان في فصل الصيف للسنوات المائية ٦٩/٦٨ و ٨٠/٧٩ و ٨١/٨٠ و ٨٢/٨١ و ٨٣/٨٢ و ٩٠/٨٩ و ٩١/٩٠.

وبناء على ذلك فإن أقل كمية تصريف مائي هي صفر (جدول رقم ١). إلا أن معدل التصريف العام يبلغ ٠,٦٩٣ م٣/ث، في حين يقل معدل تصريف الأساس لوادي الموجب عن ٠,١٤٣ م٣/ث.

---

(١٣) البنا، علي (١٩٧٠)، أسس جغرافية المناخية والنباتية، دار النهضة، بيروت ص٩٤.

(١٤) وزارة المياه والري الأردنية (١٩٩٤) سجلات الأمطار اليومية، تقارير غير منشورة.

تصريف الأساس أو تصريف الشح Base Flow Discharge:

يعد تصريف الأساس ظاهر طبيعية للأودية ذات التصريف الدائم، وهو تصريـــف ذو طبيعة متذبذبة لتذبذب الهطول ومصادر التغذية المائية الباطنية، لذا يعتمد على ارتفاع أو انخفاض مستوى الأفق المائي Water Table[١٥].

ففي حالة وادي الموجب نجد أن تصريف الأساس المعتمد على التغذية المائية الباطنية يبقى المغذي المائي الوحيد لفترة طويلة تمتد من شهر نيسان وحتى شهر تشرين الأول أو تشرين الثاني. أي أن هناك فترة جفاف طويلة تمتد لستة أشهر سنويا على الأقـــل، وأحيانا تمتد فترة الجفاف لثمانية أشهر، وذلك لأن قسما كبيرا من أراضي الحـــوض (حوالي ٦٠٪) تقع ضمن المنطقة الصحراوية الشحيحة الأمطار أصلا. حيـــث بلـــغ المعدل السنوي للأمطار في محطة القطرانة ٩٧ ملم [*]. في حين تصل نسبة مســاحة المنطقة التي تهطل فيها أمطار أقل من ٢٥٠ ملم حوالي ٧٩٪ من أراضي الحـــوض. ونظرا لقلة الأمطار فإن تأثيرها يصبح أكثر وضوحا عند مقارنة تصريف الأساس مع معدل التصريف اليومي، حيث يتساوى كلا التصريفين في أشهر حزيران وتموز وآب وأيلول. إلا في بعض الحالات النادرة حيث تتعرض المنطقة إلى تذبذب فـــي وقــت هطول الأمطار وكمياتها.

ونظرا لأن مياه الأمطار ترفع مستوى النطاق المائي في فصل الشتاء، فإن التصريـف المائي يزداد في كل من كانون الثاني وشباط وآذار، وذلك لأن مياه الأمطـــار التـــي رفعت مستوى النطاق المائي أدت إلى زيادة دور التغذية الباطنية وغزارة مياه الينابيع التي ترفد الوادي بمياهها.

---

[١٥] Fleter. J. R. W (1980). Applied Hydrology, London, P.52.

[*] دائرة الأرصاد الجوية الأردنية، ١٩٩٤، تقارير غير منشورة.

ويزداد معدل تصريف الأساس بدءا من شهر تشرين الأول حتى شهر آذار على التوالي للسنة المطرية كما يلي: ٠,٠٦٢/٠,٠٩٨/٠,١٨٧/٠,٢٣٨/٠,٢٢٦/٠,٢٣٣ ويعود تصريف الأساس بعد ذلك للانخفاض في شهر نيسان إلى ٠,١٩٦ وإلى ٠,١٩٢ في شهر أيار وهكذا يوالي تصريف الأساس انخفاضه حتى يصل إلى ٠,٠٥٧ م^{3}/ث في شهر أيلول (جدول رقم ١). ومثل هذا التذبذب الكبير نراه كذلك بالنسبة لمعدل تصريف الأساس السنوي.

فبينما بلغ معدل تصريف الأساس لسنوات الدراسة ٠,١٤٣ م^{3}/ث فإن أعلى تصريف أساس يبلغ ٢,٣٧ م^{3}/ث. وأدنى تصريف أساس ٠,٠١٩ م^{3}/ث. كما أن أعلى معدل لتصريف الأساس بلغ ٠,٦٧ م م^{3} في شهر كانون الأول للعام المائي ٧٣/٧٢ (جدول رقم ١).

وقد تراوح الانحراف المعياري لتصريف الأساس بين ٠,٠٤ في شهر أيلول و ٠,٣٢ في شهر أيار حيث يزداد الانحراف المعياري تدريجيا من الخريف وخلال أشهر الشتاء وحتى نهاية فصل الربيع (جدول رقم ١).

أما معامل التغير فقد سجل أعلى قيمة له في شهر تموز حين وصل ١٨٧٪ والملاحظ أن معدل التغير يكون عاديا من نهاية الخريف حتى نهاية الربيع تقريبا، ويبلغ مدى معامل التغير بين ١٢٪ في شهر تشرين الثاني و ١٨٧٪ في شهر تموز.

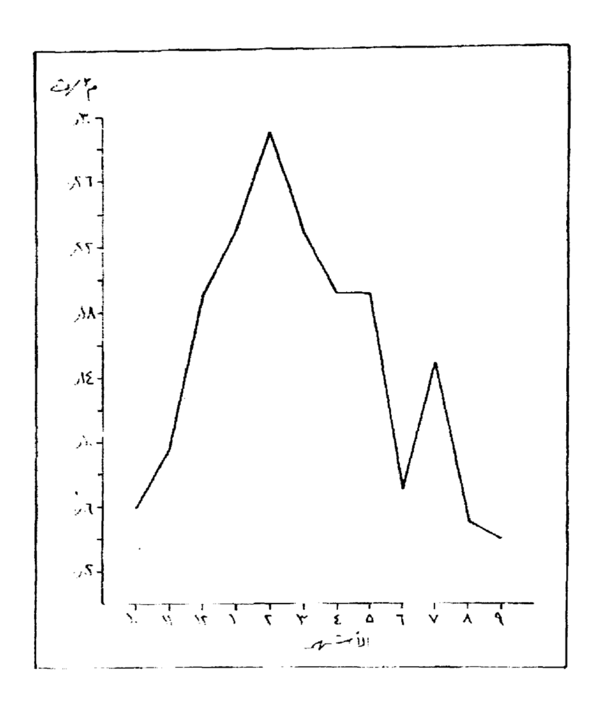
كما يبلغ تصريف الأساس أعلى قيمة له في فصل الشتاء ٠,٦٥١ م^{3}/ث، بسبب التغذية التهاطلية السطحية الفعالة والتغذية الباطنية وقلة التبخر، ولا يقل التصريف الربيعي كثيرا عن الشتوي لتزايد دور التغذية الباطنية أساسا ولاستمرار الهطول وبشكل أضعف من الشتاء، وهكذا نراه يصل إلى ٠,٦٢١ م^{3}/ث في فصل الربيع ويتناقص إلى الثلث تقريبا في فصل الصيف ليصبح حوالي ٠,٢٦٢ م^{3}/ث على حين في فترة

التحاريق (فصل الخريف) يصل تصريف الأساس إلى أدنى مستوياته حيث يبلغ ٠,١٨ م^{3}/ث، بسبب استنزاف التغذية الباطنية (شكل رقم ٣) و (جدول رقم ٣).

(جدول رقم ١) تصريف الأساس

الشهر / السنة	١٠	١١	١٢	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١٩٦٥/٦٤	٠,٠٠	٠,٠٦	٠,١٣	٠,٢٧	٠,٢٢	٠,٢٣	٠,١٤	٠,١٠	٠,١٠	٠,٠٨	٠,٥	٠,٠
٦٦/٦٥	٠,٠	٠,٠	٠,٢١	٠,١	٠,٢٦	٠,٢٥	٠,١٨	٠,١٥	٠,١٠	٠,٠٨	٠,٠٨	٠,١٣
٦٧/٦٦	٠,٣٩	٠,٦٠	٠,٥٤	٠,٢١	٠,٣١	٠,٦٤	٠,٢٣	٠,١٤	٠,١٤	٠,١٣	٠,١١	٠,١١
٦٨/٦٧	٠,١٧	٠,٢٨	٠,٣٢	٠,٣٤	٠,٣٥	٠,٣١	٠,٢٣	٠,٢٠	٠,١٠	٠,٠٧	٠,٠٣	٠,٠٢
٦٩/٦٨	٠,٠٨	٠,١٦	٠,٢٥	٠,٢٤	٠,٢٠	٠,٢٣	٠,٢٦	٠,٤	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠
٧٠/٦٩	٠,٠٦	٠,١١	٠,١٧	٠,٢٠	٠,١٥	٠,٢٧	٠,١٣	٠,٠٢	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,١٠
٧١/٧٠	٠,٠٧	٠,١١	٠,٣٢	٠,٣٤	٠,١٩	٠,١٧	٠,٤٨	٠,٤٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥
٧٢/٧١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٥٤	٠,٥٣	٠,٣٧	٠,٤٢	٠,٣١	٠,٢٠	٠,٠٢	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
٧٣/٧٢	٠,٠١	٠,١١	٠,٦٧	٠,٤٨	٠,١٤	٠,١٤	٠,١٦	٠,١٠	٠,٠٥	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠٤
٧٤/٧٣	٠,٠٣	٠,١٦	٠,٠٦	٠,٢٧	٠,٢٨	٠,٢٦	٠,١٧	٠,١٥	٠,١٢	٠,٠٩	٠,٠٧	٠,٠٧
٧٥/٧٤	٠,٠	٠,٠٧	٠,١٦	٠,٢٢	٠,٢١	٠,٢٢	٠,٢٠	٠,١٠	٠,٠٥	٠,٠٢	٠,٠٢	٠,٠٢
٧٦/٧٥	٠,٢٠	٠,٢٠	٠,٢٠	٠,٢٠	٠,١٨	٠,٢١	٠,١٩	٠,١٣	٠,١٠	٠,١٠	٠,٠٨	٠,٠٨
٧٧/٧٦	٠,٠٩	٠,١٢	٠,١٧	٠,٢٢	٠,١٩	٠,١٣	٠,١٨	٠,١٦	٠,١٢	٠,٠٩	٠,٠٧	٠,٠٩
٧٨/٧٧	٠,٠٩	٠,١٠	٠,١٢	٠,١٣	٠,١٥	٠,١٥	٠,١٧	٠,١٤	٠,١٣	٠,١٠	٠,٠٨	٠,٠٨
٧٩/٧٨	٠,٠٩	٠,١٠	٠,١٤	٠,٢٣	٠,٢١	٠,٢٤	٠,١٨	٠,١١	٠,٠٤	٠,٠٥	٠,٠١	٠,٠١
٨٠/٧٩	٠,٠	٠,٠	٠,٢٢	٠,٢٣	٠,٣١	٠,٢٨	٠,١٧	٠,٠٤	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠
٨١/٨٠	٠,٠	٠,٠	٠,١١	٠,١٣	٠,١٧	٠,٢٢	٠,٠٦	٠,٠٤	٠,٠١	٠,٠	٠,٠	٠,٠٦
٨٢/٨١	٠,٠	٠,٠	٠,٠١	٠,١١	٠,١٦	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠	٠,٠
٨٣/٨٢	٠,٠	٠,٠٨	٠,٢٠	٠,٢٦	٠,٣٩	٠,١٩	٠,٠٦	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠
٨٤/٨٣	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,١٦	٠,١٦	٠,٢٧	٠,٤٥	٠,٣٧	٠,٢٣	٠,١٨	٠,١٣	٠,٠٨	٠,٠٦
٨٥/٨٤	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٥٤	٠,٥٩	٠,٥٨	٠,٥٦	٠,٤٦	٠,٢٢	٠,٠١	٠,٠٨	٠,٠٥
٨٦/٨٥	٠,٠٨	٠,٠١	٠,١٤	٠,١٦	٠,١٧	٠,١٨	٠,١٧	٠,١٦	٠,١١	٠,٠٨	٠,٠٥	٠,٠٥
٨٧/٨٦	٠,٠٥	٠,١١	٠,١٢	٠,١٠	٠,٠٩	٠,١٥	٠,١٨	٠,١٤	٠,١٣	٠,٠٩	٠,٠٧	٠,٠٧
٨٩/٨٨	٠,٠٩	٠,١٢	٠,١٢	٠,١٤	٠,١٤	٠,١٤	٠,١٤	٠,١٢	٠,١٠	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٨
٩٠/٨٩	٠,٠	٠,٠	٠,٠١	٠,١١	٠,١٩	٠,١٨	٠,١٨	٠,٠٣	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠
٩٢/٩١	٠,٠٢	٠,٠٥	٠,٠١	٠,٠٣	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠٢	٠,٠	٠,٠
المجموع	١,٦٩	٢,٦٦	٥,٠٥	٦,٤٢	٦,١١	٦,٣١	٥,٢٨	٥,١٩	١,٩٥	٤,١٣	١,٥٤	١,١٥
الانحراف المعياري	٠,٠٨	٠,١٢	٠,١٦	٠,١٣	٠,١١	٠,١٣	٠,١٢	٠,٣٢	٠,٠٦	٠,٢٨	٠,٠٩	٠,٠٤
معامل التغير ٪	١٣٣	١٢	٨٤	٥٦	٤١	٥٢	٦٣	١٦٨	٨٦	١٨٧	١٨٠	١٠٠

(*) لم يتم تسجيل التصريف منذ العام المائي ٩٢/٩١ وحتى ١٩٩٦/٩٥ م.



شكل ــ ٣ ــ تصريف الأساس

التصريف اليومي Daily Mean Discharge:

يعتمد كل من التصريف الشهري والتصريف الفصلي على معدل التصريف اليومـــي، الذي بدوره يعتمد على تصريف الأساس لوادي الموجب، مضافا إليه كميـــات ميـاه الأمطار والتي تصل مجرى النهر مباشرة عن طريق الجريان المباشـر Runoff دون دخولها إلى الطبقات الحاملة للماء الجوفي[١٦].

ولهذا فإن معدل التصريف اليومي يتساوى مع تصريف الأساس لوادي الموجب فـــي أشهر حزيران وتموز وآب وأيلول (جدول رقم ١ و ٢). بينما يبدأ الجريـــان المـــائي يتضح من شهر تشرين الأول حين يبدأ هطول الأمطار على منـــاطق مختلفـة مـن أراضي الحوض.

يظهر أثر جريان مياه الأمطار ووصولها لمجرى وادي الموجب وارتفـــاع مسـتوى الماء الجوفي الذي يساعد في زيادة كمية التصريف لفترة تتعدى فصل الشتاء أحيانـــا، حيث يستمر تدفق مياه الينابيع التي تشكل فيما بعد مجرى الوادي الرئيسي طوال أشهر فصل الربيع، وذلك لارتفاع مستوى الماء الباطني بسبب أمطار فصل الشتاء. رغم أن فترة هطول الأمطار تكون قد انتهت تقريبا، أو أن كميات الهطول التي تحـــدث فـــي أوائل فصل الربيع تكون بكميات قليلة مقارنة بفصل الشتاء مما يقلل من أثرهـــا فـــي التصريف اليومي لمياه الموجب.

يبلغ معدل التصريف اليومي لوادي الموجب ٠,٦٩٣ م^3/ث خـــلال فـــترة الدراســة (١٩٦٤ - ١٩٩٥)، وهذا يعني أنها تزيد عن معدل تصريف الأساس للفـــترة نفسـها بمقدار ٠,٥٥٠ م^3/ث. وهي كمية مياه لا بأس بها، وتقدر سنويا بـــ ١٧,٣٤٥ مليـون متر مكعب، في حين أن كمية المياه التي يصرفها وادي الموجب تقـــدر بـــ ٢٤,٩٢

---

(١٦) Farhan, Y (1985) Factors affective the estimated total funoff from surface water catchment in east bank of Jordan, Bei. Zur Hydro-logie. Vol 2. P457.

مليون متر مكعب سنويا، ويصل الحد الأدنى للتصريف اليومي لوادي الموجب في أشهر الصيف بين ٠,٠٠ و ٠,٠١ م^3/ث، في حين يصل أقصى تصريف يومي له في شهر آذار، إذ يبلغ ٧,٠٣ م/ث (شكل رقم ٤) (جدول رقم ٢).

وبالنظر إلى (شكل رقم ٤) نجد أن معدل التصريف اليومي انخفض في شهر شباط انخفاضا حادا ٠,٩ م^3/ث، ثم عاود الارتفاع بوضوح في شهر آذار ليصل إلى ١,٣٩ م^3/ث، ويعود السبب في ذلك إلى حدوث المنخفضات الخماسينية في هذا الشهر وباستمرار مما عمل على زيادة التصريف اليومي بوضوح إذ وصل التصريف اليومي في ١٩٨٨/٣/٨ إلى ٢١٢,٣ م^3/ث، وفي يوم ١٩٨٨/٣/٤ إلى ٦٧,٩٢ م^3/ث، في حين كان أعلى تصريف يومي في شهر شباط من العام نفسه هو ١٩,٦ م^3/ث في يوم ١٩٨٨/٢/٢.

أما إذا أخذنا معدل التصريف اليومي لكل فترة الدراسة، فإن أدنى تصريف لوادي الموجب يصل إلى ٠,٠٣٩ م^3/ث في شهر أيلول و ٠,٠٤ م^3/ث في شهر آب و ٠,٠٥ م^3/ث في شهر تموز. ويزيد معدل التصريف اليومي في أشهر التحاريق أحيانا (فصل الخريف) على معدل التصريف اليومي لأشهر الصيف، وذلك لسقوط أمطار غزيرة فجائية تؤدي إلى حدوث فيضان يرفع من معدل التصريف اليومي، ففي شهر تشرين أول عام ١٩٦٦ بلغ معدل التصريف اليومي ٣,٠١ م^3/ث، في حين لم يتم تسجيل أي تصريف خريفي يذكر في أكثر من سبع سنوات من فترة الدراسة. لكن أشهر الصيف لا تهطل فيها الأمطار، مما يؤدي إلى أن يكون التصريف المائي اليومي فيها أقل من أشهر فصل الخريف، ويكون اعتماد الجريان في الوادي في هذه الفترة على المياه الجوفية التي ترشحت في فصل الشتاء.

أما التصريف الفصلي لمياه وادي الموجب والذي يعتمد على التصريف اليومي، والذي بدوره يساوي تصريف الأساس مضافا إليه مياه الجريان الناتجة عن هطول الأمطار،

فيظهر فيه الاختلاف واضحا جدا، إذ نجد أن أعلى كميات التصريف تسجل في فصل الشتاء وبمعدل ١,٥٧ م^{3}/ث، في حين ينخفض التصريف الفصلي في فصل الربيع إلى ٠,٨٥ م^{3}/ث في الخريف إلى ٠,٢٣ م^{3}/ث، ويسجل فصل الصيف أدنى تصريف لوادي الموجب إذ يبلغ ٠,١١ م^{3}/ث فقط (جدول رقم ٣) (شكل رقم ٥).

ومن خلال (الجدول ٢) تبين أن أكثر السنوات المائية رطوبة كانت السنة المائية ١٩٦٥/٦٤، إذ سجل أعلى حجم تصريف مائي فيها، ووصل إلى ١١١,٧٦ مليون م^{3}، تلتها السنة المائية ٨٨/٨٧ والتي بلغ فيها حجم التصريف المائي ٦٨,٢٤ مليون م^{3}، ثم السنة المائية ٧٢/٧١ إذ بلغ حجم التصريف فيها ٥٩,٠٨ مليون م^{3}، وسنة ٧١/٧٠، وبلغ فيها حجم التصريف السنوي لوادي الموجب ٥٧,٦ مليون م^{3}.

لقد سجلت كميات قليلة جدا في سنوات الجفاف، ففي عام ١٩٩١/١٩٩٠ م سجل أقل حجم تصريف سنوي فقد بلغ فقط ١,٤٥ مليون م^{3}، وسنة ٩٢/٨٢ بلغ فيها حجم التصريف ٣,٧٥ مليون م^{3}، أما الأعوام ٧٧/٧٦ و ٧٩/٧٨ فقد سجل حجم التصريف فيها على التوالي ٤٣١ مليون م^{3} و ٤,٢ مليون م^{3}، في الوقت الذي بلغ فيه معدل حجم التصريف السنوي ٢٢,١٢ مليون م^{3}.

وقد سجل معدل التصريف اليومي قمة لم تسجل منذ أكثر من ثلاثين عاما وهي معدل تصريف شهر كانون الثاني من عام ١٩٦٥، حين بلغ معدل التصريف لذلك الشهر ٤٠,٣٤ م^{3}/ث. فإذا ما قارنا هذا التصريف بمعدل التصريف اليومي العام (٠,٣٩٣ م^{3}/ث) فإن هذا يعني فرقا هائلا، ويعود سبب ذلك لحدوث فيضان كبير في ذلك العام والذي سجلت قمته ٦٣٢ م^{3}/ث (جدول رقم ٢).

(جدول رقم ٢) التصريف اليومي

الشهر السنة	٦٥/٦٤	٦٦/٦٥	٦٧/٦٦	٦٨/٦٧	٦٩/٦٨	٧٠/٦٩
١٠	٠,٠	٠,٠	٣,٠١	٠,١٧	٠,١٥	٠,٠٥
١١	٠,٠٦	٠,٠	٥,٢٢	٢,٦٦	٠,٦٩	٠,١١
١٢	٠,١٣	٠,٢١	٢,٠٨	٠,٤٩	٠,٦٤	٠,١٧
١	٤,٣٤	٠,٢٤	٠,٧٨	١,١٥	٠,٣٢	٠,٢٠
٢	٠,٢٢	٠,٣١	٠,٣١	٠,٦١	٠,٢٠	٠,١٥
٣	٠,٢٤	٠,٨٨	٢,٣٩	٣,١	٥,١٢	٣,٠٦
٤	٠,٤٥	٠,١٨	٠,٢٣	٠,٢٣	٠,٢٦	٠,١٥
٥	٠,١٠	٠,١٥	١٤,٠	٠,٨١	٠,٠٤	٠,٠٢
٦	٠,١٠	٠,١٠	٠,١٤	٠,١٠	٠,٠	٠,٠١
٧	٠,٠٨	٠,٠٨	٠,١٣	٠,٠٧	٠,٠	٠,٠١
٨	٠,٠٥	٠,٠٨	٠,١١	٠,٠٣	٠,٠	٠,٠١٤
٩	٠,٠	٠,١٢	٠,١١	٠,٠٢	٠,٠	٠,٠١
المعدل السنوي م^{٣} /ث	٣,٥٤	٠,٢٠	١,٢٣	٠,٥٥	٠,٦٣	٠,٣٧
حجم التصريف السنوي مليون م^{٣}	١١١,٧٦	٦,١٧	٣٨,٦٦	١٧,٤٤	١٩,٧٨	١١,٧٥

تتمة الجدول(٢)

الشهر السنة	٧١/٧٠	٧٢/٧١	٧٣/٧٢	٧٤/٧٣	٧٥/٧٤	٧٦/٧٥
١٠	٠,٠٧	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠٣	٠,٠	٠,٢٠
١١	٠,١١	٠,١٣	٠,٣٥	٠,١٦	٠,٨٢	٠,٢٠
١٢	٠,٢٦	١٤,٦٨	٠,٦٧	٠,٠٦	٠,١٩	٠,٢٠
١	٤,٣١	١,٩٨	١,٥٢	١,٣٥	٠,٢٢	٠,٢٠
٢	٠,١٩	٣,٢٧	٠,١٤	١٠٧٤	٨,٨٦	٠,١٨
٣	٠,٤٢	١,٤٣	٠,١٤	١,٠٣	٠,٢٨	٥,٠٦
٤	١٦,٠٤	٠,٣٣	٠,١٦	٠,١٧	٠,٢٠	٠,١٩
٥	٠,٤٥	٠,٤١	٠,١٠	٠,١٥	٠,١٠	٠,١٣
٦	٠,٠٥	٠,٠١	٠,٠٥	٠,١٢	٠,٠٥	٠,١٠
٧	٠,٠٥	٠,٠١	٠,٠٥	٠,٠٩	٠,٠٢	٠.١٠
٨	٠,٠٥	٠,٠١	٠,٠٤	٠,٠٧	٠,٠٢	٠,٠٨
٩	٠,٠٥	٠,٠١	٠,٠٤	٠,٠٧	٠,٠٢	٠,٠٨
المعدل السنوي م^{٣} /ث	١,٨٣	١,٨٧	٠,٢٧	٠,٤١	٠,٨٤	٠,٥٧
حجم التصريف السنوي مليون م^{٣}	٥٧,٦٠	٥٩,٠٨	٨,٦٣	١٢,٩٩	٢٦,٤٨	١٧,٩٤

تتمة الجدول(٢)

الشهر السنة	٧٧/٧٦	٧٨/٧٧	٧٩/٧٨	٨٠/٧٩	٨١/٨٠	٨٢/٨١
١٠	٠,٠٩	٠,٠٩	٠,٠٩	٠.٠	٠.٠	٠.٠
١١	٠,١٢	٠,١٠	٠,١٠	٠.٠	٠.٠	٠.٠
١٢	٠,١٧	٠,٢٦	٠,١٤	٠,٢٢	٦,٣٥	٠,١٦
١	٠,٢٣	٣,٣٠	٠,٣٥	٠,٢٣	٠,٣١	٠,٢٣
٢	٠,١٩	٠,١٥	٠,٢١	٠,٣١	٠,١٧	٠,٠٤
٣	٠,١٣	٠,٢٧	٠,٣٣	٠,٢٨	٠,٦٣	٧,٠٣
٤	٠,١٨	٠,١٧	٠,١٨	٠,١٧	٠,٠٤	٠,٠١
٥	٠,١٦	٠,١٤	٠,١١	٠,٠٤	٠,٠١	٠.٠
٦	٠,١٦	٠,١٣	٠,٠٤	٠.٠	٠,٠١	٠.٠
٧	٠,٠٩	٠,١٠	٠,٠٥	٠.٠	٠,٠١	٠.٠
٨	٠,٠٧	٠.٠٨	٠,٠١	٠.٠	٠,٠٠	٠.٠
٩	٠,٠٩	٠,٠٨	٠,٠١	٠.٠	٠,٠١	٠.٠
المعدل السنوي م^3 /ث	٠,١٤	٠,٤١	٠,١٣	٠,٨٦	٠,٦٣	٠,٦٢
حجم التصريف لسنوي مليون م^3	٤,٣١	١٢,٩٧	٤,٢٠	٢٧,١٥	١٩,٧٧	١٩,٥٤

تتمة الجدول(٢)

الشهر السنة	٨٣/٨٢	٨٤/٨٣	٨٥/٨٤	٨٦/٨٥	٨٧/٨٦	٨٨/٨٧
١٠	٠٠٠	٠,٠٥	٠.٠	٠,٠٨	٠,٠٥	٥,٩٨
١١	٠.٠	٠,٠٥	٠.٠	٠,١١	٠,٣٢	٠,٠٥
١٢	٠,٤٤	٠,١٦	٠,٤٤	٠,١٦	٠,١٩	٠,٠٥
١	٠,٣١	٠,٢٣	٠,٤٠	٠,١٦	٠,١٠	٦,٧٢
٢	٠,٢٤	٠,٢٧	٠,٩٩	٠,١٩	٠,٠٦	١,٣٩
٣	٠,٠٦	٠,٤٥	٠,٧٤	٠,١٨	١,٦	٩,٣٦
٤	٠.٠	٠,٣٧	٠,٥٦	٠,٣٢	٠,١٨	٠,١٢
٥	٠.٠	٠,٢٣	٠,٤٦	٠,١٦	٠,١٤	١,٧٣
٦	٠.٠	٠,١٨	٠,٤٢	٠,١٦	٠,١٢	٠,٠٣
٧	٠.٠	٠,١٣	٠,١٣	٠,٠٨	٠,٠٩	٠,٠١
٨	٠.٠	٠.٠٨	٠,٠٨	٠,٠٨	٠,٠٧	٠,٠١
٩	٠.٠	٠,٠٦	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٧	٠,١٣
المعدل السنوي م^3 /ث	٠,١٢	٠,١٨	٠,٣٦	٠,١٤	٠,٢٥	٢,١٦
حجم التصريف السنوي مليون م^3	٣,٧٥	٥,٧٦	١١,٣٥	٤,٣٦	٧,٨٨	٦٨,٢٤

تتمة الجدول(٢)

الشهر السنة	٨٩/٨٨	٩٠/٨٩	٩١/٩٠	لجميع السنوات السابقة		
				المجموع	الانحراف المعياري	معامل التغير ٪
١٠	٠,٨٧	٠.٠	٠,٠٧	١٠,٩٨	١,٢٦	٣,٠٧
١١	٠,١٢	٠.٠	٠,٠٥	١٢,١١	١,١١	٢٣٨
١٢	٣,١٢	٠,٠١	٠,٠١	٣٥,٥٦	٣,٠٦	٢٣٢
١	٠,١٤	٠,١١	٠,٢١	٦٥,٦٩	٧,٧٣	٣١٨
٢	٠,٢٢	٠,٤٠	٠,٠٤	٢٥,١٧	١,٨٣	٢٠٣
٣	٠,١٦	٠,٣٩	٠,٠٤	٣٦,٢٨	٢,١١	١٥٧
٤	٠,١٣	٠,٨٦	٠,٠٤	٢٩.٢٩	٣,٢٦	٣٠٢
٥	٠,١٢	٠,٠٣	٠,٠٤	٦,٠٥	٠,٣٥	١٥٩
٦	٠,١٠	٠.٠	٠,٠٤	١.٩٨	٠,٠٦	٨٥
٧	٠,٠٩	٠.٠	٠,٠٢	١,٤٤	٠,٠٤	٨٠
٨	٠,٠٩	٠.٠	٠.٠	١,٠٩	٠,٠٤	٩٠
٩	٠,٠٨	٠.٠	٠.٠	١,١٩	٠,٠٤	٩٠
المعدل السنوي م^{3} /ث	٠,٤٣	١,٧٥	٠,٠٥	—	—	—
حجم التصريف السنوي مليون م^{3}	١٣,٦٨	٤,٦٢	١,٤٥	—	—	—

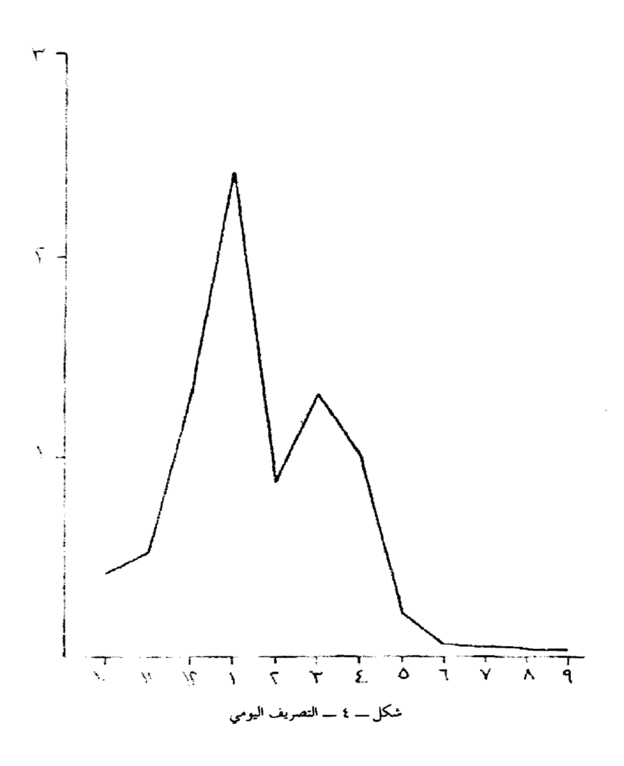
(جدول رقم ٣)

التصريف الفصلي لوادي الموجب (التصريف الأساسي) م^{٣}/ث

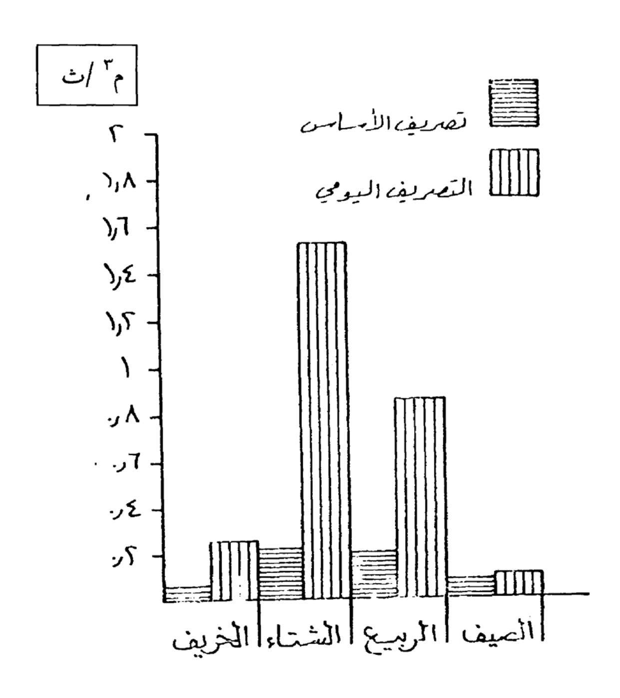
	الخريف	الشتاء	الربيع	الصيف
المجموع	٠,١٨	٠,٦٥١	٠,٦٢١	٠,٢٦٢
المعدل	٠,٦	٠,٢١٧	٠,٢٠٧	٠.٠٨٧

التصريف الفصلي لوادي الموجب (التصريف اليومي) م^{٣}/ث

	الخريف	الشتاء	الربيع	الصيف
المجموع	٠,٨٩٩	٤,٧	٢,٥٦	٠,٣٢
المعدل	٠,٢٣٠	١,٥٧	٠,٨٥	٠,١١



شكل ــ ٤ ــ التصريف اليومي



شكل ــ ٥ ــ التصريف الفصلي

تصريف الفيضان Flood Flow discharge:

إن مجرى الشح للنهر هو ذلك الجزء من المقطع العرضي له والذي تغطيه مياه النهر الجارية طيلة أيام السنة، أما مجرى السهل الفيضي(*)، فهو ذلك الجزء من المقطع العرضي لمجرى النهر الذي تغطيه المياه الجارية في فترات الفيضان فقط، وتعود المياه الجارية لتغطي المنطقة المحصورة بين المجريين الأصغر والأعظم تبعا للكمية تصريف المياه(١٧).

ونلاحظ في فيضانات وادي الموجب بعد المقارنة بين الجدولين ١ و ٢ واستخراج (الجدول رقم ٤)، أنها فيضانات متذبذبة جدا (الشكل ٦ أ و ب وج)، ويعود السبب في ذلك إلى تذبذب الأمطار الهاطلة من منخفض جوي واحد إلى آخر.

ولقد سجل تصريف وادي الموجب شذوذا حادا بتاريخ ١٨-١٩-٢٠/١/١٩٩٦، إذ بلغ تصريف وادي الموجب ٦٣١,٦ م^3/ث (شكل ٦ أ) وذلك خلال فترة الدراسة، وإذا ما قارنا هذه الكمية بمعدل التصريف الذي يبلغ ٠,٦٩٣م^3/ث (أي أن المعدل لم يصل حتى إلى المتر المكعب الواحد بالثانية)، فإننا نلاحظ أن هناك فرقا شاسعا بينهما، مما يؤكد عدم ثبات التصريف المائي لوادي الموجب، وأن التذبذب في حالة وادي الموجب يصل إلى أقصى درجاته، خاصة إذا ما علمنا أن معظم أراضي الحوض تقع في المنطقة الصحراوية من الأردن والتي تتميز بتذبذب شديد في أمطارها.

وباستعراض كمية التصريف في هذا الفيضان نجد أنه قد بدأ في يوم ١٨/١/١٩٦٥، وبتصريف قدره ٨ م^3/ث يرتفع في اليوم التالي إلى ٦٣١,٦ م^3/ث في يوم ١٩/١/١٩٦٥، وهي قمة الفيضان ليعود وينخفض مرة أخرى إلى ٢٨٥,٥ م^3/ث في

(*) سرير النهر الذي تغطيه مياه الفيضان فقط.

(١٧) Carlston. C.W (1983) Drainge density and stieam flow, U.S. Geo Surv. Prof. Pap. 422 – C -

يوم ١٩٦٥/١/٢٠ وإلى كمية تكاد لا تذكر بالمقارنة مع الأيام السابقة أو اللاحقة حيث سجل في يوم ١٩٦٥/١/٢١ مثلا كمية تصريف بلغت ٠,٤ م^{3}/ث (شكل ٦ أ) (جدول٤).

ولذلك نجد أن حجم التصريف السنوي للعام المائي ١٩٦٥/٦٤ قد بلغ ١١١,٧٦ مليون م^{3}، بينما نجد أن سنوات الجفاف سجلت كمية ضئيلة جدا بلغت في العام المائي ١٩٩١/٩٠ فقط ١,٤٥ مليون م^{3}. وهذا يعني أن مقدار تصريف فيضان عام ٦٥/٦٤ وفي يوم واحد فقط هو أكثر من تصريف الوادي في كل العام المائي ١٩٩١/٩٠ وقد بلغ ٥٤,٦ مليون م^{3}. وهذا يعني أيضا أن مقدار أو حجم التصريف ليوم واحد فقط كان أكثر من حجم التصريف السنوي لعدة سنوات أحيانا، بل لم يصل التصريف لهذا الحجم إلا في سنة واحدة، وهي في السنة المائية ١٩٨٨/٨٧ حيث بلغ حجم تصريف ذلك العام ٦٨,٢٤ مليون م^{3}، وفي العام ١٩٧١/٧٠ و ١٩٧٢/٧١ حيث سجل حجم التصريف كمية مقدارها على التوالي ٥٧,٦ مليون م^{3} و ٥٩,٠٨ مليون م^{3}.

وقد بلغ عدد الفيضانات المسجلة في محطة طريق الكرك لوادي الموجب ١٠٤ فيضانات (جدول ٤) ،هذا مع العلم أن عدد الفيضانات تفاوت بين سنة وأخرى،حيث سجلت السنوات المائية ٦٧/٦٦ و ٧٢/٧١ أكبر عددا من الفيضانات حيث بلغت ثمانية وكانت قمم تلك الفيضانات على التوالي ٨٣,٣ م^{3}/ث و ١٣٥ م^{3}/ث. في حين بلغ عدد الفيضانات سبعة في سنتين مائيتين، وستة في سنتين مائيتين وخمسة في سنة مائية واحدة، وأربعة في خمس سنوات، وثلاثة فيضانات في ثماني سنوات مائية (جدول ٤) في حين لم يسجل أي فيضان في سبع سنوات مائية.

وفي الوقت الذي سجل فيه أعلى تصريف فيضان بتاريخ ١٩٦٥/١/١٩ وبلغ ٦٣١,٦ م^{3}/ث، بلغ أدنى تصريف فيضان في فترة الدراسة ٠,٢١ م^{3}/ث بتاريخ ١٩٧٨/٣/١٣. كما أن أطول فترة فيضان بلغت أربعة عشر يوما في عام ١٩٦٧

وبلغت قمـــة ذلـك الفيضـــان ٢٦م³/ث وبـدأ بتـــاريخ ١١/١٦ وانتــهى بتـــاريخ ١٩٦٧/١١/٢٩.

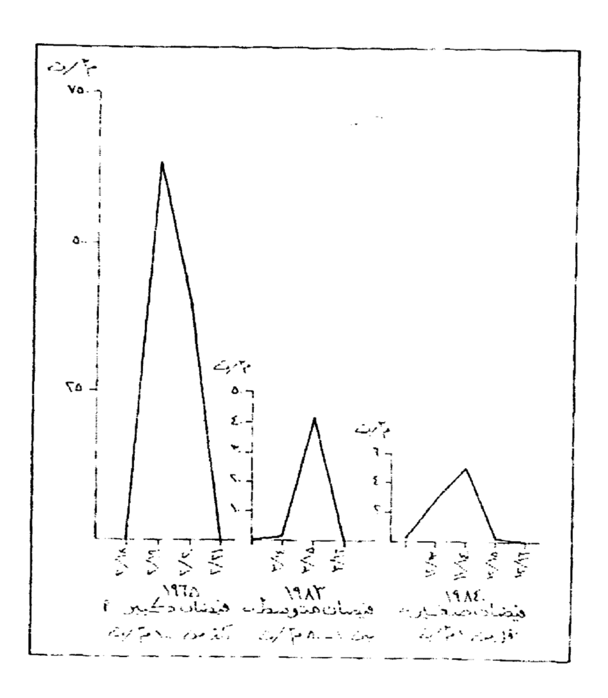
الموازنة المائية والتغذية المطرية:

يتبين من (الجدول ٥) أن وادي الموجب يعاني من عجز مائي دائم بالنسبة للموازنـــة المائية المناخية وذلك وفق معادلة بنمان، إذ نلاحظ كميات الهطول قليلـــة وتـتراوح معدلاته الشهرية بين ٠,٠٤ ملم في شهر أيار و ٢٩,٢ في شهر كانون الثـــاني، ففـي الوقت الذي يبلغ فيه معدل الأمطار السنوية (للفـــترة ١٩٦٤/٦٣ - ١٩٩٦/٩٥) ٩٨ ملم، يبلغ معدل التبخر/ نتح ٢٣٦٣,٥ ملم سنويا، وهذا يعني عجـزا مائيـا واضحـا (جدول ٥).

(جدول ٤) الفيضانات في وادي الموجب (*)

السنة المائية	عدد الفيضانات	أكبر تصريف فيضان م^{3}/ث	تاريخه
٦٥/٦٤	٣	٦٣١,٦	١٩٦٥/١/٢٠-١٨
٦٦/٦٥	٢	١٠,١	١٩٦٥/٣/٢٦-٢٠
٦٧/٦٦	٨	٨٣,٢	٦٦/١١/١٤-٩
٦٨/٦٧	٧	٢٦,٠	٦٧/١١/٢٩-١٦
٦٩/٦٨	٧	٧١,٦	٦٩/٣/٢٨-١٩
٧٠/٦٩	٣	٢٩,٢	٧٠/٣/١٤-١٠
٧١/٧٠	٤	٢٤٧,٢	٧١/٤/٢٠-١٢
٧٢/٧١	٨	١٣٥,٠	٧١/١٢/٣١-٢٧
٧٣/٧٢	٢	١٠,٥	٧١/١/١٨-١٣
٧٤/٧٣	٤	٢٩,٢	٧٤/٢/١٣-١١
٧٥/٧٤	٤	١٣٧,٠	٧٥/٢/٢٣-٢١
٧٦/٧٥	١	٩٨,٩	٧٦/٣/١٤-١٢
٧٧/٧٦	–	–	–
٧٨/٧٧	٦	٩٦,٧	٧٨/١/٥-٤
٧٩/٧٨	٢	٣,٢٨	٧٩/١/٩-٧
٨٠/٧٩	٦	٦٠,٣٥	٨٠/٢/٢٦-٢٤
٨١/٨٠	٣	٧٧,٧٤	٨٠/١٢/٢٩-٢٦
٨٢/٨١	٦	١٦٤,٢	٨٢/٤/١٦-١٤
٨٣/٨٢	٣	٣,١٦	٨٣/١/٢٦-٢٣
٨٤/٨٣	–	–	–
٨٥/٨٤	٤	٤,٩٣	٨٤/١٢/١٤-١٣
٨٦/٨٥	٣	١,٥	٨٥/١٢/٢١-١٨
٨٧/٨٦	٣	٤١,٩٤	٨٧/٣/٢٠-١٤
٨٨/٨٧	٥	٩٥,٢١	٨٨/١/٢٢-١٦
٨٩/٨٨	٤	٦٧,٥٩	٨٨/١٢/٣٠-٢٤
٩٠/٨٩	٣	١٠,٥	٩٠/٤/٤-٢
٩١/٩٠	٣	١,٥٤	٩١/١/٢٩-٢٥

(*) لم يتم تسجيل أي فيضان منذ العام المائي ٩٢/٩١ وحتى العام المائي ٩٦/٩٥



شكل ـ ٦ ـ تصريف الفيضان

(جدول ٥)

الموازنة المائية المناخية للفترة ١٩٦٤/٦٣ – ١٩٩٦/٩٥ وفق معادلة بنمان[١٨]*

المحطة / الشهر	القطرانة	التبخر/النتح	الأمطار	العجز المائي	الكرك	التبخر/النتح	المحتمل/ملم	التساقط/ملم	العجز المائي/ملم	الفائض المائي/ملم
١٠		١٩٨,٤	٣,٧	١٩٥,٣-		١٩٤,١		٧	١٨٧,١-	-
١١		١١٤	٦,٢	١٠٧,٨-		١١٢		٣٠,٤	٨١,٦-	-
١٢		٧٧,٥	٢٠,٤	٧٥,١ -		٧٤,٥		٨٣,٢	-	٨,٧
١		٧١,٣	٢٩,٢	٤٢,١ -		٨٢		٨٩,٩٤	-	٧,٩٤
٢		٨٤	١٤	٧٠,٠-		٩١,٢		٦٢,٨	-	٢٣,٤-
٣		١٥١,٩	١٩,٢	١٣٢,٧-		١٧٦,٧		٧٧,٣	٩٩,٤-	-
٤		٢٢٨	٥,١	٢٢٢,٩-		٢٣٩		٢٣,٥٤	٢١٥,٦٤-	-
٥		٢٩٧,٦	٠,٤	٢٩٧,٢-		٢٥٠		١,٣	٢٤٨,٧-	-

---

[١٨] السعد، علي (١٩٩٢) حساب التبخر، النتح وفق معادلة بنمان، وزارة المياه والري الأردنية، تقرير غير منشور.

* تمثل محطة القطرانة الحوض الأعلى من الحوض، في حين تمثل محطة الكرك الحوضين الأوسط والأدنى من الحوض.

تتمة الجدول (٥)

المحطة الشهر	القطرانة	التبخر/نتح	الأمطار	العجز المائي	الكرك	التبخر/نتح	المحتمل/ملم	التساقط/ملم	العجز المائي/ملم	الفائض المائي/ملم
٦		٣١٢	-	٣١٥,٣-		٢٧٢		-	٢٧٢-	-
٧		٣١٥,٣	-	٣١٥,٣-		٢٨٥,٤		-	٢٨٥,٤-	-
٨		٢٨١,٥	-	٢٨١,٥-		٢٦٧,٣		-	٢٦٧,٣-	-
٩		٢٣٢	-	٢٣٢-		٢١٢		-	٢١٢-	-
المجموع		٢٣٦٣,٥	٩٨	٢٢٦٥,٥-		٢٢٥٦,٢		٣٨٠,٥	١٨٧٥,٧-	١٦,٦٤

رغم أن كمية الأمطار في محطة الكرك تقدر بأربعة أضعاف كمية الأمطار في محطة القطرانة إلا أن الفائض المائي في هذه المحطة يعد قليــلا، وذلــك لارتفــاع معــدل التبخر/نتحا Evapotranspiration. وقد بلغت كميات الأمطار في محطة الكرك ٣٨٠,٥ ملم سنويا في حين بلغ مجموع التبخر/نتحا المحتمل ٢٢٥٦,٢ ملم، وهــذا يعنــي أن هناك عجزا مائيا كبيرا في الحوض الأوسط لوادي الموجب يبلغ ١٨٧٥,٧ ملــم. ولا يظهر أثر الفائض المائي بوضوح إلا في منتصف الشــتاء (شــهري كــانون الأول وكانون الثاني) (جدول ٥).

ويظهر من (الجدول ٥) أن الفاقد المائي (العجز المائي) خلال فصل الشتاء في محطة الكرك يشكل أقل فصول السنة في حين تزيد معدلات الفاقد المائي في فصلي الربيع والصيف. أما في محطة القطرانة فقد سجلت معدلات الفاقد المائي (العجز المائي) حتى في فصل الشتاء وذلك لوقوع محطة القطرانة في المنطقة الصحراوية من الحوض، ولأن معدل الأمطار فيها منخفض كبقية أمطار المناطق الصحراوية.

ويمكن كذلك استخراج الموازنة المائية لوادي الموجب من المعادلة التالية:

$$Y - X - Z$$

حيث أن Y = الجريان / ملم

X = الأمطار / ملم

Z = التبخر الفعلي / ملم.

وعليه فإن الجريان المائي المعتمد على الهطول يعد ضعيفا في المناطق الشرقية من أراضي الحوض، وتمثلها محطات القطرانة بئر الحفيرة، والجديدة حيث بلغ الجريان ١٠,٢ ملم و ٤,٨ ملم و ٢٩,٩ ملم على التوالي، بينما يزيد الجريان في المناطق المرتفعة من حوض وادي الموجب والتي تمثلها محطات الكرك وجدعا والمزار حيث كان فيها الجريان ٩٨,٦٩ ملم و ٧٣,٤ ملم و ٦٢ ملم على التوالي (جدول ٦).

ويلاحظ كذلك أن ارتفاع معدل التبخر الفعلي في أثناء المطر في أراضي الحوض له أثر واضح في انخفاض الجريان المائي، إذ إن التبخر الفعلي سجل ٨٩,٥٪ تقريبا من كمية الأمطار في القطرانة، و ٨٧,٥٪ من كمية الأمطار في الجديدة و ٩٢,٢٪ في بئر الحفيرة. في حين لم يمثل التبخر الفعلي من كمية الأمطار في المناطق المرتفعة

نسبا مشابهة، إذ سجل ٧٣,٦٪ في الكرك و ٧٩,٦٪ في محطة المزار و ٦٦,٢٪ في محطة جدعا (جدول ٦).

(جدول ٦)

الموازنة المائية لوادي الموجب (للفترة ١٩٩٤/٦٣ – ١٩٩٦/٩٥)

المحطة	الأمطار/ ملم		التبخر الفعلي / ملم		الجريان	
	ملم	٪	ملم	٪	ملم	٪
الكرك	٣٧٥	١٠٠	٢٧٦,٣١	٪٧٣,٦	٩٨,٦٩	٢٦,٣
القطرانة	٩٧	١٠٠	٨٦,٨	٪٨٩	١٠,٢٠	١٠,٥
بئر الحفيرة	٦٢,١٤	١٠٠	٥٧,٣٤	٪٩٢,٢	٤,٨٠	٧.٧
الجديدة	٢٣٨,٤	١٠٠	٢٠٨,٥	٪٨٧,٥	٢٩,٩٠	١٢,٥
المزار	٣٠٩,٠	١٠٠	٢٤٦,٣	٪٧٩,٦	٦٣,٠	٢٠
جدعا	٣٠٥,٠	١٠٠	٢٣١,٦	٪٦٦,٢	٧٣,٤	٢٤

وتبلغ كمية الأمطار الساقطة على منطقة حوض وادي الموجب ٥٦٨٣٨٢,٢٥ مليون م^{3}، والتي يتم فقدان جزء كبير منها بالتبخر ويقدر بـ ٤٦٤٨٠٢,٥ مليون م^{3}، تمثل ما نسبته ٨١,٧٪ من حجم الأمطار الساقطة. كما ان كمية أخرى يأخذها الجريان السطحي إلى البحر الميت، وتقدر كميتها بـ ٣٨٨٣٢,٧٥ مليون م^{3}، وتمثل ٦,٨٢٪ من حجم الأمطار الساقطة. ولذلك يمكن القول إن مساهمة الحوض في تغذية المياه الجوفية تبلغ ٦٤٧٤٧ مليون م^{3}، أي ما نسبته ١١,٤٪ من حجم الأمطار الساقطة.

(جدول ٧)

حجم تغذية المياه الجوفية في حوض وادي الموجب / مليون م٣.

حجم الأمطار مليون م٣	حجم التبخر الفعلي مليون م٣	حجم الجريان مليون م٣	حجم تغذية المياه الجوفية مليون م٣
٥٦٨٣٢,٢٥	٤٦٤٨٠٢,٥	٣٨٨٣٢,٧٥	٦٤٧٤٧

أما بالنسبة لحجم التغذية المطرية لوادي الموجب فقد اعتمد على توزيع كمية الأمطار الهاطلة بين التبخر والتغذية والجريان للمحطات الواقعة في حوض وادي الموجب. وكما في الجدول (رقم ٨) يتضح أن كمية التبخر عالية في حين تقل كمية التغذية إلى ١٥,٤٪ (٤٧ ملم) في محطة شيحان و ٣,٦٪ (٣,٥ ملم) في القطرانة و ٤,٣٪ ٢,٦٦ ملم في محطة بئر الحفيرة. وتبقى نسبة قليلة للجريان حيث تصل إلى ٢٦,٤ ملم في شيحان و ٦,٧ ملم في القطرانة و ٤١,٢ ملم في بئر الحفيرة من مجموع كمية الأمطار الهاطلة على هذه المحطات.

(جدول ٨)

حصة التغذية المطرية والجريان في وادي الموجب من معدل الأمطار الهاطلة على الحوض (٦٣/١٩٦٤ – ٩٥/١٩٩٦)[١٩]

المحطة	الأمطار/ملم	التبخر/ملم	التغذية/ملم	الجريان/ملم
شيحان	٣٠٥	٢٣١,٦	٤٧	٢٦,٤
القطرانة	٩٧	٨٦,٨	٣,٥	٦,٧
بئر الحفيرة	٦٢,١٤	٥٧,٣٤	٢,٦٦	٢,١٤

[١٩] السعد، علي (١٩٨٩) الموازنة المائية لمنطقة عمان – الزرقاء، وزارة المياه والري الأردنية، تقرير غير منشور.

هناك ثلاثة سدود مقامة في حوض وادي الموجب، وهي: سد السلطاني، وسد القطرانة، وسد سواقه. وهي سدود مقامة كمخزن مياه الفيضان وخاصة في الحوض الأعلى من أجل الاستفادة منها في ري الأراضي الزراعية على جانبي المجرى. أما مياه وادي الموجب التي تصل إلى البحر الميت فيمكن الاستفادة منها وذلك بضخها عبر أنابيب إلى منطقة العاصمة عمان لسد حاجة سكان المدينة وخاصة في فصل الصيف.

الخلاصة

يعتمد تغير تصريف وادي الموجب بناء على كميات الهطول وتذبذبها، وبشكل أقل يعتمد على تغير مستوى الماء الجوفي خلال أشهر السنة وفصولها، ويمكن أن يتميز التصريف المائي لوادي الموجب بما يلي:

- يمتد تصريف الأساس لوادي الموجب فترة ستة أشهر، وذلك ابتداء من شهر أيار حتى نهاية شهر تشرين الأول من كل عام تقريباً دون أن يتأثر بالتصريف اليومي، بل إنهما يتساويان في هذه الفترة.
- يبلغ معدل تصريف الأساس ٠,١٤٣ م^{3}/ث، رغم أن هذا المعدل يزداد في الفصول الرطبة ويقل في فترة الجفاف.
- يزيد معدل التصريف اليومي لوادي الموجب عن معدل تصريف الأساس بمقدار ٠,٥٥ م^{3}/ث.
- يصل أقصى معدل تصريف يومي في شهر كانون الثاني، ويبلغ ٢,٤٣ م^{3}/ث، في حين أدنى تصريف يومي في شهر آب يبلغ ٠,٠٤ م^{3}/ث.
- يبلغ أكبر انحراف معياري للتصريف اليومي ٣,٢٦ في شهر نيسان، في حين يبلغ أدنى انحراف معياري للتصريف اليومي ٠,٠٣٦ في شهر آب.

- يبلغ أكبر معامل تغير للتصريف اليومي ٣١٨٪ في كانون الثاني، في حين يبلغ أدنى معامل تغير ٩٪ فقط في شهر أيلول.

- يبلغ أكبر انحراف معياري لتصريف الأساس ٠,٣٢ في أيار، في حين يصل أدنى انحراف معياري لتصريف الأساس ٠,٠٤ في شهر أيلول. كما أن أكبر معامل تغير لتصريف الأساس يصل إلى ١٨٧٪ في شهر تموز، وأدناه يصل إلى ١٢٪ في تشرين الثاني.

- أكثر فصول السنة تصريفا هو الشتاء ويبلغ ٠,٨٥ م٣ للتصريف المعدل الصيف حيث يبلغ التصريف اليومي ٠,١١ م٣/ث، في حين سجل تصريف أساس في الخريف ٠,٠٦ م٣/ث وذلك دلالة على انخفاض مستوى الماء الجوفي المغذي لوادي الموجب.

- أكثر السنوات تصريفا في السنوات المائية ٧١/٧٠ و ٧٢/٧١ حيث بلغ معدل التصريف اليومي فيها ١,٨٣ و ١,٧٨ م٣/ث مقارنة بمعدل التصريف اليومي ٠,٦٩٣ م٣/ث.

المراجع والمصادر

1- Salameh, E. and Helen, B (1993) Water resources of Jordan present status and future potenial, Fri. Eb St. Amman

٢ ـ سلامة، حسن رمضان (١٩٨٥). اختلاف التصريف المائي للأودية الصحراوية في الأردن، الجمعية الجغرافية الكويتية. الكويت.

3- Emad. Araim (1986). Investigation of fire proposed dams site in Muiib basin. WAJ. Amman.

4- JICA (1987) Hydrological and Water study of Al-Mujib Watershed. Amman.

٥ ـ رشدان، جميل (١٩٨٨). تحميل الوضع المائي في حوض وادي الموجب والإمكانيات المائية المتاحة الحالية والمستقبلية، وزارة المياه والري، عمان.

٦ـ عابد، عبد القادر (١٩٨٢)، جيولوجية الأردن ـ مكتبة النهضة الإسلامية، عمان ص٣١.

٧ ـ خارطة طبوغرافية ـ لوحة الكرك، مقياس الرسم ١ / ٢٥٠٠٠٠، ١٩٤٩.

٨ ـ أبو سمور (١٩٨٥)، تدرج النباتات الجبلية في الأردن، دراسات، المجلد ١٢، الجامعة الأردنية، عمان.

٩ـ شحادة، نعمان (١٩٩٠)، مناخ الأردن، دار البشير، عمان ص ٢٠٣.

١٠ـ وزارة المياه والري الأردنية (١٩٩٤) سجلات الأمطار اليومية، تقارير غير منشورة.

١١ـ البنا، علي (١٩٧٠) أسس الجغرافية المناخية والنباتية، دار النهضة، بيروت ص٩٤.

12- Felter, JR. W (1980), Applied hydrology, London. P. 52.

13- Farhan, Y (1985) Factors affective the estimated total funoff from surface water catchment in east bank of Jordan, Bei. Zur Hydro-logie. Vol 2. P457.

14- Carlston. C.W (1983) Drainge density and stieam flow, U.S. Geo Surv. Prof. Pap. 422 –C-
15- Carlston, C.W. (1983), ibbed.
١٦ـ السعد، علي (١٩٩٢) حساب التبخر، النتح وفق معادلة بنمان، وزارة المياه والري الأردنية، تقرير غير منشور.
١٧ ـ السعد، علي (١٩٨٩) الموازنة المائية لمنطقة عمان ـ الزرقاء، وزارة المياه والري الأردنية، تقرير غير منشور.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق ١٩٩٧/٣/٢٤

ترجمة المجاز

د. ميسون زهري
قسم اللغة الإنكليزية ـ كلية الآداب
جامعة دمشق

الملخص

تقترح الدراسة استراتيجية المعنى العميق /المعنى السطحي كمدخل لترجمة المجاز.

تم استعراض أنواع اللغة المجازية والمدارس الرئيسية في ترجمة المجاز كما تم تعريف المجاز كنص قائم بحد ذاته.

ولما كانت المجازات القرآنية كثيراً ما تتداول كشواهد في وسائل الإعلام وأنواع الكتابة المختلفة فقد تمت الاستعانة بها كمحك في هذه الدراسة.

وتم تحليل هذه المجازات وفق موديل ليتش (١٩٨٥) وتم تحديد الآليات في الترجمة التي استخدمها المترجمون المختلفون.

وقد تم اختبار هذه الآليات بتطبيقها على مجازات وسائل الإعلام ثم اقترحت كطرق لترجمة المجاز.

يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الإنكليزية في الصفحات (62-21) من هذا العدد.



تطور المفردات عند الناشئة

د. محمد مقدادي
كلية التربية والفنون
جامعة اليرموك

ملخص

يعد موضوع تطور المفردات عند الناشئة في مرحلة ما قبل المدرسة من الموضوعات ذات الصلة بالتطور الادراكي والكفاية القرائية لدى الأطفال.

ويجيء هذا البحث ليكشف النقاب عن بعض آراء علماء اللسانيات النفسية (فيجوتسكي وبياجيه وبرونر) في هذا الموضوع. وتؤكد نظرياتهم أهمية أن يتم تعلم المفردات في أوضاع طبيعية ووظيفية وبأسلوب تكاملي آخذين في الحسبان قدرات الأطفال العقلية وميولهم وخبراتهم.

ويشير البحث إلى جملة من المفاهيم والعوامل المتعلقة بتطور المفردات موضحاً لها ومشيراً إلى نتائج البحوث التي أجريت حديثاً بصددها.

كما يتضمن البحث توضيحاً للاستراتيجيات التي ينصح المعلمون وأولياء الأمور باستخدامها لتطوير معرفة الأطفال بالمفردات مثل القراءة للأطفال، واستخدام خبرة الأطفال طريقة في تعليم القراءة، ورواية الحكايات، وتنمية الرغبة في المطالعة وتشجيع الأطفال على أداء الأدوار والتمثيل وبنك المفردات وسواها من الاستراتيجيات المفيدة.

ومن أبرز النتائج التي يؤكد عليها هذا البحث مراعاة المعلمين لخلفيات الأطفال المعرفية وتشجيعهم على المخاطرة في الاستجابة وتوفير الجو الذي تكثر فيه المواد المكتوبة والمطبوعة والعمل على إيجاد خبرات حقيقية وذات معنى يمر بها الأطفال.

يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الإنكليزية في الصفحات (98-63) من هذا العدد.

رسائل الدكتوراه والماجستير

صواف، فردوس، كلية التربية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. سليم نعامة

الموضوع: مستوى الطموح المهني وعلاقته بإنجاز العمال في المؤسسة الصناعية.

"دراسة ميدانية مقارنة في شركات النسيج في كل من محافظتي دمشق وحماه"

Level of aspiration and His Relationship with Achievement of Workers in Industrial Establishment.

نظراً لأهمية العلاقات الإنسانية في مجال علم النفس الصناعي ولأهمية مستوى الطموح المهني في هذا المجال، والذي بدأ الاهتمام به يزداد في السنوات الأخيرة من هذا القرن، فقد رأى البحث الحالي أن يتناول موضوع مستوى الطموح المهني وعلاقته بإنجاز العمال في المؤسسة الصناعية في سبيل الكشف عن علاقة مستوى الطموح المهني بالإنجاز ومعرفة المتغيرات المختلفة التي تؤثر في هذه العلاقة، معتمداً في ذلك المنهج الوصفي الترابطي، وفي تحقيق أهدافه على:

١ــ عينة البحث التي تتألف من (٢٠٨) عامل وعاملة من محافظتي دمشق وحماه.

٢ــ أدوات البحث: استبيان مستوى الطموح المهني ومقياس إنجاز.

وأهم ما أوصى به البحث الحالي، الاهتمام بتنمية مستوى الطموح المهني الواقعي بالنسبة للفرد العامل بما يتناسب مع ما يمتلكه من اهتمامات وقدرات، على اعتبار أنه معيار هام لسواء الشخصية.

حمودة، هيفاء، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، جامعة دمشق

إشراف: د. رياض العوابدة

الموضوع: الاتجاهات الفكرية في أدب ميخائيل نعيمة.

The Intellectual Trends in Nu^c aymah's Writings.

يعالج البحث الاتجاهات الفكرية في أدب ميخائيل نعيمة الأديب اللبناني المهجري، وقد جاءت الدراسة في تمهيد وستة فصول وخاتمة.

جاء الكلام في التمهيد عن الظروف السياسية والاجتماعية والثقافية التي أثّرت في الرجل وأدبه.

أما الفصل الأول فعالج حياة نعيمة والمكونات الثقافية والفكرية التي أثّرت فيه.

وفي الفصل الثاني جاء الحديث عن فكره الديني والفلسفي.

وفي الفصل الثالث عن فكره الاجتماعي.

ودار الفصل الرابع حول فكره السياسي.

وفي الفصل الخامس جاء الكلام على فكره الفني والجمالي.

وفي الفصل السادس عولجت السمات الفكرية في أدب نعيمة وموقع الرجل ونتاجه في سياق أدباء المهجر.

وانتهى البحث بخاتمة حول فكر الرجل وقيمته الأدبية.

مريم رجاء، كلية التربية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. سليم نعامة

الموضوع: الاستهداف للحوادث وانعكاساته على إنتاج العامل.

"دراسة ميدانية في الشركة العامة للصناعات الزجاجية والخزفية في مدينة دمشق"

The Accidents Proneness and his impact on Worker's Productivity.

"Field Study in the Syrian Glass & Ceramic In The City of Damascus"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خصائص الشخصية المستهدفة للحوادث، كالثقة بالنفس، العصابية، الشرود وضعف الانتباه، بغرض الوصول إلى فهم أفضل للشخصية ذات الميول أو الاستعدادات لاحتمال التورط في الحوادث، بما يتيح لنا رسم صورة نفسية لأهم الخصائص الشخصية والانفعالية التي تميز فئة المستهدفين.

كما هدف البحث إلى دراسة علاقة الاستهداف للحوادث وإنتاجية العامل من حيث كمه وجودته ضمن حدود الغياب والمخالفات المهنية. ولقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين المستهدفين وغير المستهدفين فيما يتعلق بسمات الشخصية موضوع البحث، إذ بلغت قيمة (ف) (٤,١٧). كما دلت النتائج على وجود فروق دالة بين مستوى إنتاج العامل المستهدف ومستوى إنتاج العامل غير المستهدف للحوادث، إذ بلغت قيمة (ت) فيما يتعلق بمتغير الغياب (٣,٠٤)، وفيما يتعلق بالمخالفات في العمل(٢,٤٩).

وهذه القيم دالة عند مستوى (٠,٠٥).

الحاج أحمد، يوسف، كلية الآداب، قسم اللغة العربية،جامعة دمشق

إشراف: أ. د. منى الياس

الموضوع: كتاب "بلوغ الأرب بشرح شذور الذهب".

للعلامة: زكريا الأنصاري المتوفى سنة ٩٢٦هـ.

Ouvrage: Chouzour AL- ZAHAB.

Explique Dans L'ouvrage Atteinte du But Ecrit par L'ulema Zakaria AL- ANSARI (Mort 926).

هذه رسالة في تحقيق كتاب " بلوغ الأرب بشرح شذور الذهب" لزكريا الأنصاري، ودراسته أُقدّمها إسهاماً في نشر كنوز تراثنا. وتتألف الرسالة من قسمين: القسم الأول: الدراسة، والقسم الثاني: التحقيق. احتوى القسم الأول ثلاثة أبواب، يتألف كل باب من ثلاثة فصول:

القسم الأول:

ـ الباب الأول: خصص للحديث عن زكريا: في الفصل الأول: اسمه ونسبه ومولده ونشأته وتعليمه. وفي الفصل الثاني: أساتذته وتلاميذه ومكانته. وفي الفصل الثالث: مصنفاته.

ـ الباب الثاني: خصص للحديث عن كتاب " بلوغ الأرب" ومنهج زكريا: في الفصل الأول: المنهج النحوي وكان في الاحتجاج بالشواهد، العامل النحوي. وفي الفصل الثاني: طرائق الاستدلال وكان في القياس، العلة. وفي الفصل الثالث موقف زكريا من المدرستين البصرية والكوفية وآراؤه.

القسم الثاني:

هذا القسم من الرسالة خصص للتحقيق. فاحتوى مقدمة، وكتاب "بلوغ الأرب" محققاً.

احتوت المقدمة ما يأتي: ــ نسبة الكتاب لزكريا ــ وصف نسخ الكتاب المعتمدة وهي خمس ــ منهج التحقيق (نسخ النسخة الأم ومقابلتها وتقويمها وتخريج الشواهد من آيات قرآنية كريمة وأحاديث نبوية وأمثال وأشعار ومسائل نحوية وأعلام).

وبعد مقدمة التحقيق جاء نص كتاب "بلوغ الأرب" محققاً. وذيلت نص الكتاب بفهارس مفصلة للموضوعات والآيات والقراءات والأحاديث والأمثال والأقوال والأشعار والنحاة والشعراء والكتب. إذ إن هذه الفهارس هي مفاتيح الكتاب. وختمت هذه الفهارس بفهرس خاص للمصادر والمراجع.

بعد هذا، أرجو أن أكون قد أسهمت في خدمة تراثنا، وفي نفع دارسي اللغة العربية.

أبو قاسم، جميلة حسين، كلية الآداب، قسم الجغرافيا،جامعة دمشق

إشراف: د. فيصل قماش

الموضوع: واقع السياحة في دمشق والمحافظات الجنوبية من سورية وآفاقها المستقبلية.

Tourism in Damascus & the south of Syria, present & future

تعد منطقة البحث التي تشمل خمس محافظات سورية (دمشق وريف دمشق ودرعا والسويداء والقنيطرة) من أهم المناطق السياحية في سورية نظرا لتنوع المظاهر والمعالم السياحية فيها ولتضمنها كافة الخدمات والتسهيلات السياحية التي تتصف بشدة تركزها في الجزء المركزي من منطقة البحث الممثل في دمشق وضواحيها القريبة منها.

وقد اشتمل البحث على مقدمة وثمانية فصول متضمنا أيضا (٤٩) خريطة وشكلا بيانيا، وخمسين جدولا، كما أرفق بنحو (٧٠) صورة فوتوغرافية. وتم في الفصلين الأول والثاني تحديد أهم مقومات السياحة في منطقة البحث من: مقومات طبيعية وتاريخية وبشرية واقتصادية. بينما أظهرت في الفصل الثالث خصائص البنية التحتية ومقومات الخدمات والمرافق العامة المتوفرة من مياه شرب وكهرباء وطرق مواصلات وسكن سياحي ومطاعم وأماكن ترفيه.. وغير ذلك. ليتم الكشف في الفصل الرابع عن واقع ومستوى الخدمات السياحية وشدة تركزها في دمشق قياسا بباقي محافظات منطقة البحث، ومدى التكامل بين دمشق وباقي أجزاء المنطقة. وتعرض الفصل الخامس لأنواع السياحة حسب موسميتها، وتبعا لدوافع السياح وأهدافهم. وكذلك تحدث عن نماذج السياحة، وأنواع السياح حسب مواطنهم. وخصائصهم الديموغرافية والاجتماعية والثقافية والمهنية. وعالجنا في الفصل السادس الآثار المختلفة للسياحة على منطقة البحث، من آثار اقتصادية واجتماعية وبيئية. وخصص

الفصل السابع للمعوقات السياحية في دمشق والمحافظات الجنوبية، ما كان منها خدميا أو اقتصاديا أو اجتماعيا أو إجرائيا. وكان مستقبل السياحة في منطقة البحث وسبل تنميتها وتطويرها موضوع الفصل الثامن الذي تم اختتامه بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

ضبيان، غالية ضياء الدين، كلية الآداب، قسم اللغة الفرنسية، جامعة دمشق

إشراف: د. حنان المالكي

الموضوع: لافونتين وحكاياته.

La Fontaine et ses Fables.

تختلف حكايات لافونتين عن الأمثال والأساطير والحكايات الشعبية الأخرى.

إن الحكاية التي تتضمن عبرة ومثالا حيا ليست من إبداع لافونتين وإنما تعد بلاد الهند الموطن الأصلي لها، ولقد تأثر لافونتين بها كما أنه تأثر بالعديد من الحكايات التي سبقته ولكنه حاول بأسلوبه أن يجعلها مختلفة.

في الحقيقة استطاع لافونتين أن يجدد عالم الحكايات الشعري عبر تصويره للطبيعة وللحيوان في حكاياته.

كما استطاع أن يصنع لنا لوحة تتحدث عن الإنسان والمجتمع بمختلف طبقاته.

إن الهدف من حكايات لافونتين هو إعطاء حكمة خلقية. الحكمة في كتاباته كاملة، لاتدعو فقط إلى التعاون والعدل والحرية وإنما أيضا إلى الحذر في التعامل مع الآخرين وإلى الاعتدال في نزعاته الداخلية.

أثير العديد من الانتقادات حول الدور التعليمي والأخلاقي لحكايات لافونتين ولعل من أبرزها جان جاك ورسو وبول ايلوار.

أخيرا لقد كان هناك تقارب كبير بين لافونتين والعديد من الأدباء ولكنه تميز بتصويره الكامل والشامل لجميع جوانب الإنسانية.

بحره، سامر زهير، كلية الآداب، قسم اللغة الانكليزية، جامعة دمشق

إشراف: أ. د.مزيد نعيم

الموضوع: المقطع في العربية دراسة صرف صوتية وإحصائية.

The Syllable in Arabic phonic and morphological/study.

حاول هذا البحث الإجابة عن عدد من الأسئلة، منها:

ما الأنماط المقطعية التي تشكل النظام المقطعي في العربية الفصحى؟ وهل ثمة اختلاف في عدد المقاطع وأنواعها بين النظام اللغوي والنظام الكلامي؟ وهل ثمة أثر للتفاعل الداخلي في بنية العربية بين عناصر النظام المقطعي الصوتي والعناصر اللغوية التي تنتمي إلى مستويات التحليل اللغوي المختلفة: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية؟

وما الدور الذي يؤديه النظام المقطعي في تغيير بعض البنى الصيغية من حالة لغوية إلى أخرى لاحقة؟ ومانوع العلاقة بين طول البنى المقطعية للكلمات ونسبة تردد هذه الكلمات في النصوص الكلامية؟

لقد شكلت هذه الأسئلة المحاور الأساسية للبحث الذي وقع في أربعة فصول أفرد الأول لتحديد الأنماط المقطعية في العربية الفصحى من حيث البنية والتوزيع الصوتي وأفرد الثاني لبحث جوانب من الوظيفة البنيوية للمقطع، أما الثالث فقد عالج أثر النظام المقطعي في التغيرات التاريخية والتركيبية لبعض الصيغ في إطار الإعلال والإدغام، في حين خصص الفصل الرابع لدراسة إحصائية حددت العلاقة بين طول البنية المقطعية للكلمات ونسبة ترددها.

حمود، فريال علي، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة دمشق،

إشراف: د. محمود محمد ميلاد

الموضوع: دراسة فاعلية اكتساب الاتجاهات الإيجابية في تنمية الكفاءة الذاتية للوقاية من السلوك الصحي الخطر

Study of activities acquiring positive attitudes of development of the self-efficacy for protection risk healthy behavior.

يدرس هذا البحث الجوانب الأربعة وهي: الاتجاهات، والكفاءة الذاتية، والمعلومات وأنماط السلوك للوقاية الذاتية من أنماط السلوك الصحي الخطر (التدخين، الكحول، الأدوية ذات التأثير النفسي، والمخدرات) وذلك من خلال برنامج تعليمي مصمم لهذا الغرض يتضمن الموضوعات السابقة. وتستخدم الاستبيانة كأداة لقياس التعديلات التي تطرأ على الجوانب الأربعة المذكورة.

وقد شملت عينة البحث /٣١٣/ طالبا وطالبة من المرحلة الإعدادية والثانوية من مدارس مدينة دمشق خلال العام الدراسي ١٩٩٧ ــ ١٩٩٨.

تمت دراسة النتائج بطريقتين: بيان الفروق بين النسب المئوية لكل جانب من البحث لدى كل عينة /قبل وبعد/ تنفيذ البرنامج. وقياس الفروق بين المتوسطات باستخدام قانون (ستودنت) من خلال خمس فرضيات أساسية تتضمن كل منها أربع فرضيات فرعية لعينة البحث: إناث إعدادي ــ ذكور إعدادي ــ إناث ثانوي ــ ذكور ثانوي.

وقد أظهرت النتائج أن المعلومات هي أكثر الجوانب تأثرا بالتعديل سواء في النسب المئوية أو في الفروق الدالة إحصائيا. ولدى كافة أفراد العينة، بينما لم تظهر فروق في الاتجاهات سوى لدى عينة الإناث إعدادي. أما في الكفاءة الذاتية والسلوك فكانت الفروق بين النسب المئوية قليلة، ولم تظهر في الدلالة الإحصائية. ولكن البرنامج كان كبير الفائدة من حيث تطوير التواصل الاجتماعي والنفسي لدى الطلبة في المرحلتين.

مفلح، غازي، كلية التربية، جامعة دمشق

إشراف: د. أحمد كنعان

الموضوع: الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدرب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية

دراسة ميدانية في محافظات دمشق ـــ ريف دمشق ـــ القنيطرة.

The Competencies that Teachers Need To Train on Arabic Language Developing Courses.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية التخصصية النحوية والصرفية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى التدرب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية. وقد اشتملت على سبعة فصول وعدد من الملاحق.

تضمن الفصل الأول التعريف بالمشكلة وأهميتها وحدودها وأهدافها والأسئلة التي تجيب عنها والمصطلحات المستخدمة فيها.

وتناول الفصل الثاني تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ومسوغاته ولاسيما التفجر المعرفي وظهور أدوار جديدة للمعلمين، كما تناول الفصل الاهتمام الدولي والعربي والمحلي بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وعرض بعض التجارب الدولية والعربية في هذا المجال.

أما الفصل الثالث فقد عرض أسلوب إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس الكفايات، حيث تعرض لمفهوم الكفاية وأنواعها ومصادر اشتقاقها وعوامل ظهورها وانتهى الفصل بموازنة بين الأسلوب التقليدي وأسلوب تدريب المعلمين على أساس الكفايات.

أما الفصل الرابع فتناول الدراسات السابقة المتعلقة بتدريب المعلمين على أساس الكفايات.

وعرض الفصل الخامس لإجراءات الدراسة.

وتم تحليل النتائج ومناقشتها في الفصل السادس.

وفي الفصل السابع أورد الباحث ملخصا للرسالة باللغتين العربية والانكليزية ومقترحاتها.

الخلف، وليد عبد الكريم، كلية الآداب، قسم الفلسفة، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. سليم بركات

الموضوع: الإصلاح الديني ومشكلة الحكم في عصر النهضة العربية (محمد رشيد رضا وعلي عبد الرزاق نموذجا).

La Reforme Religieuse et le Probleme du Gouvernment A L'Epoque de la Renaissance Arabe (Muhammed Rachid Rida et Ali Abdel – Razek Exemple).

يهدف البحث إلى دراسة مشكلة الحكم في عصر النهضة العربية من وجهة نظر تيار الإصلاح الديني وذلك عبر نموذجين هما: محمد رشيد رضا وعلي عبد الرزاق.

ثم تحدث الباحث عن الإصلاح الذي انطلق من دعوة إصلاحية تهدف إلى تصفية العقيدة الدينية من التقليد، أو المذاهب الفكرية الدخيلة، والقضاء على البدع والخرافات، وذلك بواسطة العودة إلى استلهام مبادئ القرآن الكريم والسنة الصحيحة. ومن ثم طرح الباحث أفكار (رشيد رضا) في الحكم من خلال كتابه (الخلافة أو الإمامة العظمى) مؤكدا تعلق المؤلف بالخلافة الإسلامية وسعيه الحثيث للبحث عن صيغة عملية لتطبيقها في الواقع، بعدما ترددت على أيدي السلاطين العثمانيين المتأخرين. ومن خلال ذلك أوضح الباحث البراهين والحجج التي ساقها (رشيد رضا) من أجل إحياء النظام الخلافي. ومن ثم طرح الباحث أفكار (عبد الرزاق) في الحكم من خلال كتاب (الإسلام وأصول الحكم) عرض فيه معظم الأسئلة التي طرحها (عبد الرزاق) مستعرضا الأدلة والحجج التي ساقها في بحثه، مؤكدا مسألة بطلان الخلافة في الإسلام، ومن أنها ليست جزءا ضروريا من الدين الإسلامي، وبذلك دعا إلى بناء نظام سياسي جديد وفق معطيات عقلانية وليست دينية. ومن ثم ناقش الباحث التأثيرات اللاحقة لفكر (رشيد رضا) في الحكم، وبروزها في الحركات الأصولية المعاصرة. ومن ثم ثورية أفكار (على عبد الرزاق) في هذا الإطار.

حسن جبران ـ كلية الآداب ـ قسم علم الاجتماع ـ جامعة دمشق

إشراف: د. سمير حسن

الموضوع: التنمية البشرية ومستويات المعيشة في سوريا.

Human Development and Standards Of Living in Syria.

تلازما مع الاهتمام العالمي بظاهرة الفقر في العالم، وإعلان سنة ١٩٩٦ السنة الدولية للقضاء على الفقر، وتنامي الشعور بهذه الظاهرة محليا ودوليا، وتزايد معدلاتها في المجتمع، اخترت موضوع التنمية البشرية ومستويات المعيشة في سوريا موضوعا لدراستي.

وتهدف الدراسة إلى إبراز مظاهر التنمية البشرية وبيان مسارها في القطر ومن ثم تحديد العلاقة المتبادلة بينهما وبين مستويات المعيشة في المجتمع، ويسوقنا ذلك إلى استعراض مستويات المعيشة في القطر، ومظاهر الفقر فيه، وصولا إلى انعكاسها على السلوك الفردي في علاقاته الاجتماعية والإقتصادية، وينتهي المطاف إلى محاولة وضع معايير لقياس الفقر، وصياغة تعريفه النسبي في مجتمعنا.

يتضمن البحث بابا للدراسة النظرية، وآخر للدراسة الميدانية. حيث يتألف الباب الأول من فصول ثلاثة، وهي عبارة عن قراءات نظرية إحصائية لمستويات المعيشة في العالم، والوطن العربي وسوريا. مع مقدمة لتطور مفهوم التنمية عالميا.

في حين خصص الباب الثاني للدراسة الميدانية، التي تضمنت الأصول المنهجية للدراسة، والقراءة الإحصائية للأوضاع المعيشية للمنطقة المدروسة، ومن ثم الدراسة الميدانية بالمعيشة وارتباط نتائجها بالأرقام الإحصائية النظرية.

الحماد، عبد الحكيم، كلية التربية، قسم المناهج وأصول التدريس، جامعة دمشق

إشراف: د. جمال سليمان

الموضوع: فاعلية استخدام طريقة المناقشة رفي تدريس مادة الجغرافيا.

The effectiveness of argumentative techniques in teaching Geography

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة الجغرافية لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي. لقد استخدام الباحث المنهج التجريبي لدراسة فاعلية طريقة المناقشة وموازنتها بالطرائق الإلقائية. وفقد تكونت عينة البحث من (١٥١) طالبا وطالبة (٧٦) منهم مثلوا المجموعة الضابطة، (٧٥) مثلوا المجموعة التجريبية. أعد الباحث اختبارا تحصيليا يشمل المستويات المعرفية الستة "حسب تصنيف بلوم" لوحدة الدراسة، وثلاث استبانات للآراء، اثنتان منها للطلبة وواحدة لمدرسي الجغرافية. أجريت الدراسة في بداية العام الدراسي ١٩٩٧ ــ ١٩٩٨، في مدارس مدينة دمشق، وأسفرت نتائجها عما يلي:

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية. وتفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مستويات التعلم المعرفية التالية: "التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم" في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستويي "التذكر والفهم".

الحاج صالح، رشيد، كلية الآداب،

إشراف: د. محمد بديع الكسم

الموضوع: تطور منهج التحليل المنطقي للغة عند فتجنشتين

Development of Wittgensteins logical analysis method of language.

تعتبر مدرسة التحليل المعاصر من أهم المدارس التي ظهرت على الساحة الفلسفية خلال القرن العشرين. هذا البحث يحاول تسليط الضوء على هذه المدرسة من خلال واحد من أهم أعلامها وهو الفيلسوف النمساوي "لودفيج فتجنشتين"، الذي كان له إسهامات كبيرة في الفلسفة التحليلية المعاصرة، حيث قدم هذا الفيلسوف عدة نظريات كان لها دورا مهما في حل بعض المشكلات الفلسفية التقليدية كالنظرية التصويرية للغة، ونظرية المعنى في التحقق، ونظرية تحصيل الحاصل عند فتجنشتين، وما هي الأفكار الجديدة التي جاء بها، ولماذا تخلى عن بعض الأفكار القديمة؟ كما حاول الباحث تحليل الأثر الذي مارسته أفكار "فتنجشتين" على بعض المدارس الفلسفية المعاصرة، كجماعة الوضعيية المنطقية ومدرسة أكسفورد اللغوية.

الحصني، غادة، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة دمشق

إشراف: أ. د. علي دياب

الموضوع: شاعرات الأندلس.

Poetesses of Andalusia.

يتناول البحث دراسة أدبية لشعر شاعرات الأندلس.

وعليه فقد قسمت البحث إلى أربعة فصول، بدأتها بمدخل تاريخي تحدثت فيه بإيجاز عن جغرافية الأندلس والمجتمع الأندلسي والعصور العربية الأندلسية آنذاك.

الفصل الأول: تناولت فيه أهم العوامل المؤثرة في نشأة الشعر الأندلسي.

الفصل الثاني: مكانة المرأة الأندلسية.

الفصل الثالث: وهو قسم الدراسة الأدبية، فقد قمت فيه بتقسيم معظم القصائد إلى أغراض مختلفة وهي الغزل، والرثاء، المدح، الشكوى، الوصف، إضافة إلى لأغراض أخرى متفرقة أدرجتها في فصل رابع، شواهدها قليلة ولم أجد فيها جانبا مميزا للدراسة الموسعة.

وقد اتبعت في دراستي منهجا تحليليا يعتمد على الدراسة البنيوية والنفسية للأبيات، ومحاولة إيجاد مدى التوافق في العلاقة بين الشاعرة وأبياتها، من خلال تحليل كل لقطة وصورة هما انعكاس لنفسية الشاعرة وشخصيتها.

كما أنني حاولت البحث عن نقاط الجمال والضعف في الأبيات، ما ظهر منها وما خفي، وحاولت شرحها، مدعمة رأيي بكل ما وقعت عليه من دلائل وقرائن.

والخاتمة: نتيجة البحث.

مكنا، محمد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة دمشق.

إشراف: د. وائل بركات.

الموضوع: رشيد أيوب: حياته وشعره.

Rachid Ayoub: sa vie et sa poesie.

يهدف البحث إلى محاولة رفع الستار عن الشاعر المهجري: رشيد أيوب، الذي ندرت الدراسات النقدية بشأنه، فكانت هذه المقاربة التي لامست نصوصه، وحاولت سبر خطابه الشعري جهدا متواضعا في قراءة عالمه الفني، والوصول إلى القيم الجمالية التي أكسبت قصائده ميزة متفردة، وقد جرت خطة البحث في: تمهيد وأربعة فصول وخاتمة إذ تناولت في التمهيد البيئة والظروف الاجتماعية والسياسية والثقافية التي كانت سائدة في العصر الذي عاش فيه الشاعر، واستحوذ الفصل الأول على دراسة حياة الشاعر الشخصية، والمؤثرات الشرقية والغربية التي تركت أثرا مهما في شعره، أما الفصل الثاني فقد تناولت فيه الحديث عن الأدب المهجري عامة، مبينا ظروف نشأته وخصائصه الشكلية والمعنوية، وفي الفصل الثالث درست الأغراض الشعرية الجديدة منها والتقليدية في دواوين شعره. أما خصائص شعره الفنية فقد كانت موضوع الفصل الرابع الذي تناولت فيه: اللغة، الصورة الفنية، وبناء القصيدة، وفي الخاتمة كان عرض النتائج التي توصلت إليها.

يوسف الغنيمي، مازن، قسم التاريخ، جامعة دمشق.

إشراف: أ. د. يوسف نعيسة

الموضوع: مخطوط النفح الفرجي في الفتح الجته جي، دراسة وتحقيق

A study to get Master Degree in The modern and current history

تحدث المؤلف جعفر البرزنجي عن قافلة الحج الشامي، فوصف النكبة التي أصابتها على يد بدو بني صخر والقتال الذي نشب بين البدو وأمير القافلة، وأساليب البدو في الهجوم وانتقام الجته جي وتأديبه لهم، وختم مخطوطته بذكر القصائد في مدح الجته جي.

كان باعث المؤلف على كتابة مؤلفه سببين، أولهما: إعجابه بأفعال والي دمشق الذي عاقب البدو، وثانيهما، رغبته في جعل هذا العمل قدوةً لأمراء الحج ليحتذوا بها.

انقسم العمل في المخطوط قسمين، الأول هو الدراسة النظرية والثاني التحقيق. وشمل القسم الأول تمهيداً وأربعة فصول، وقد أفردت الفصل الثاني للحديث عن طوائف الجند والصراع بين القابي قول (حراس الأبواب من جنود الدولة العثمانية) واليرلية (سكان دمشق المحليين)، إذ كان هذا الصراع هو السمة الأساسية للحياة العامة في دمشق في القرن (١٨)، إذ يمكن عدّه مرحلة من مراحل تأجج الشعور الوطني لأبناء دمشق، وإدراكهم أن جنود الدولة العثمانية غريبون عنهم، فتحدثت عن أسباب هذا الصراع وتطوراته من بداية احتلال العثمانيين دمشق حتى إلغاء نظام الجيش الإنكشاري على يد السلطان محمود الثاني.

- Tompkins, G.E. and Hoskisson, K. (1995). Language Arts: Content and Teaching Strategies. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, Inc.

- Vygotsky, I.S. (1962) Thought and Language. Cambridge, Mass M.I.T Press.

Received, 14/9/1997

- Roser, Nl., Hoffman, J.V., Labbo, L.D. & Farest, C. (1992). "Language Charts: A Record of Story Time Talk". Language Arts, 69 (1), January, 44-51.

- Routman, R. (1994). Invitations: Changing as Teachers and Learners K-12. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Senechal, M. and Cornell, E.H. (1993). Vocabulary Acquisition Through Shared Reading Experiences. Reading Research Quarterly 28 (4). October / November/ December, 361-373

- Shand, M. (1993). The Role of Vocabulary in Developmental Reading Disabilities (Technical Report No. 576). Urbana, IL: Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 356458).

- Stauffer, R.G.(1970).The Language Experience Approach to the Teaching of Reading. New York, NY: Harper and Row.

- Stone, S.J. (1993). The Role of Memory in Early Literacy Acquisition (Report No. CS- oll- 567). Charleston, SC: National Reading Conference Presentation. (ERIC document Reproduction Service No-ED 366 901).

- Mckeown, M.G. and Curtis, M-E. (1987) The Nature of Vocabulary Acquisition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Mountain, L.H. and Crawley, S.J. (1988). Strategies for Guiding Content Reading. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Nagy, W.E. and Herman, P.A. (1987). "Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge, Implications for Acquisition and Instruction". In M. G. Mckeown & M.E. Curtis. (Eds.), The Nature of Vocabulary Acquisition (pp.19-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Piaget, J. (1977) Judgment and reasoning in the child. Totowa, N.J. Littlefield, Adams

- Phinney, M-Y- (1988). Reading With the Troubled Reader. Portsmouth, NH:Heinemann.

- Robbins, C. and Ehri, L.C. (1994). "Reading Storybooks to Kindergartners Helps Them Learn New Vocabulary Words". Journal of Educational Psychology. 86 (1), 54-61.

- Robertson, B. (1995). Why Think Along? Using "Think Alouds" in the Classroom. The State of Reading, 2, (1), Spring, 19-22.

- Cooper, P. (1993). When Stories Come to School: Telling, Writing and Performing Stories in the Early Childhood Classroom: Washington , D.C. :National Endowment for the Arts. (ERIC Document Reproduction No ED353586).

- Dickinson, D.K, & Smith, M.W. (1994). Long- term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low- Income Children's Vocabulary and Story Comprehension. Reading Research Quarterly. 29 (2), April/May/June, 105-119.

- Elster, C.(1994). Patterns Within Preschoolers' Emergent Readings. Reading Research Ouarterly 29 (4), October/November/December, 403-418.

- Gredler, M.E. (1992). Learning and Instruction : Theory Into Practice. New York, NY: Macmillan.

- Kolich, E.M. (1991). Effects of Computer-Assisted Vocabulary Training on Word Knowledge. Journal of Educational Research, 84 (3), 177-182.

- Leslie, L. and Caldwell, J. (1995). Qualitative Reading Inventory-11. New York, NY: Harper Collins.

- Mckeown, M.G. and Beck, 1. (1991). "Conditions of Vocabulary Acquisition". Vol.2. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), Handbook of Reading Research PP. 789 - 814.

References

- Abouzeid, M-P- and Rosemary, C.A. (1994). Knowledge Preschool-Age Children Bring to Literacy Tasks: The Importance of "Not Holding Back". (Report No. CS- O12-079). San Deigo, CA: National Reading Conference Presentation. (ERIC Document Reproduction, Service No. ED 380 780).

- Anglin, J.M (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. Monographs of the Society for Research in child Development, 58 (10, Serial No. 238).

- Blachowicz, C. and Fisher, P. (1996). Teaching Vocabulary in All Classrooms. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

- Briggs, L.D. and Richardson, W.D. (1993). Children's Knowledge of Environmental Print. Reading Horizons 33 (3), 224-234.

- Chall, J-S (1987). Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning. In M.G. Mckeown & M.E. Curtis. (Eds.), The Nature of Vocabulary Acquisition (pp. 7-15). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Chnmsky, N. (1965) Aspects of the theory of syntax, Cambridge M.I.T.Press.

retrospect, the strategies should be considerate of all the modalities (visual, auditory, tactile and kinesthetic) students use during the learning process.

The learning experience should provide for direct teaching, which is incidental, and within the context of the materials being studied. The teacher should consider the prior knowledge and level of word knowledge that his/ her students possess, as he/ she plans each vocabulary lesson. The atmosphere of the classroom should encourage risk-taking in order to enable students to develop their own strategies for vocabulary acquisition. The atmosphere should also be print-rich to aid in the creation of genuine and meaningful experiences.

The experts believe the aforementioned goals and foundations will evolve in a natural way, if a program of wide reading (using multiple genres) is adopted. Using purposeful literacy activities, and appropriate language-based activities is also important, if children are to grow in their use and understanding of language. A program which considers all the preceding information, will ultimately provide the students with strategies enabling their receptive vocabulary to evolve into expressive vocabulary.

Finally, one might say that the studies done on acquisition of vocabulary knowledge have been conclusive. One can not point to a specific strategy and say that it is the best way to promote vocabulary learning. Some researchers feel that students can learn vocabulary from context: Accordingly, instruction in vocabulary should concentrate on encouraging wide readings. Others recommend giving students instruction in gaining meaning from context. Another group prefers the dictionary over context. My own preference in using direct instruction using a combination of stratgies to promote vocabulary expansion.

package designed for the emergent level would include the following: 1)repeated exposure to the targeted words in the context of books from all genres, 2) include the use of interactive text to develop repeated exposures to target words through the use, of animation and character vocalizations, and 3) provide students with the opportunity to direct the animation - using target words - with their own speech.

Conclusion

In conclusion, the research found contrasting opinions regarding strategies for emerging readers. If the strategy was being used by a teacher, within the realm of a classroom, a performance-oriented approach was the most effective way to develop vocabulary. When using this approach, teachers spend time talking about the story, both before and after a shared reading activity. This allows the teacher the opportunity to perform the story without interruptions. The follow - up exercises were proven to be the most beneficial for vocabulary development. They follow up brought closure by aiding recall and helping students to tie the stories to their own lives.

On the other hand, when parents are doing a shared reading with their children, a more co-constructive approach had merit for vocabulary development. It is known that emerging readers need the opportunity to label, dialogue, and follow the action during shared reading experiences in order to place "bookmark" for text memorization. It also enables the child to reflect on what has been read as they gain ownership over the text.

The strategies should be grounded in the research of Vygotsky, Piaget and Bruner. The goal of learning vocabulary should contain the elements of automaticity and include the development of multiple word meanings, so that "deep meaning" can occur. In

13. Computer-Aided Vocabulary Instruction

The primary criterion in identifying high-quality software programs is whether they stimulate students to think about language in new and creative ways (Tompkins and Hoskisson, 1995).

In using this strategy, the teacher could use his own collection, with some modifications to teach vocabulary. The need to instruct all the four and five year old students might prevent from using repeated exposures to the same words which we know is critical to owning words. The vocabulary words developed in context probably could not be learned by the students without the teacher's help because the collection is not specifically designed for vocabulary development.

Research in the field is severely limited, and mostly applicable to older students. One element that would be applicable to all ages is the need to be sensitive to the "breadth" and "depth" of vocabulary knowledge being developed by the software.

Word meaning, learned purely by associating the targeted word with a definition or synonym, does not necessarily provide enough information to enable students to acquire the depth of knowledge needed to understand word meaning in different contexts. (Kolich 1991). Once again, the feeling about developing deep meaning, having repeated exposures to new words "in context", use of wide reading programs, and expressive vocabulary growth kept coming to mind.

The concepts are somewhat interrelated, and when integrated in a computer package for vocabulary development, they should provide the most promising results. The ideal vocabulary computer

include activation of prior knowledge about vacations, supplies needed, knowledge of what a "vacation" is. The "how to plan one" techniques will create the "lived-through" experience which is necessary for vocabulary development at this age.

12. Storytelling

Cooper (1993) discovered the use of storytelling to be an enthusiastic way to help children develop concepts of story in a natural setting. What Cooper hit on was the long-ago- and-far-away tradition of using storytelling as a way to transfer information from one generation to another. Before there were books, people told stories aloud in an effort to pass down information from grandparents to children to grandchildren.

The story is in the mind of the storyteller and can evolve in any way the storyteller deems necessary. The oral and auditory modes of language acquisition are the most developed aspects of a preschooler's language. At the preschool level, Cooper found the theme of separation and reunion to be the most important element of concern. Therefore, her stories centered around that theme in order to tell stories on "what people care about".

The story format lends itself readily to the development of vocabulary. The major vocabulary concepts of audience, theme, characters, setting, problem, solution, figurative language, word relationships, and semantic clues can all be done through the use of a story in a natural setting. These elements can be addressed in the most basic forms at the emergent level, then modeled and scaffolded repeatedly, so that understanding is obtained through repeated exposure.

natural vocabulary growth to take place. The center should try to sufficiently consider the stimulation of all the modalities (visual, auditory, tactile and kinesthetic), if possible, since everyone learns in a different way.

Vocabulary centers can contain word cards, audio-visual equipment, headphones, books, word walls or any other materials deemed appropriate by the teacher. The importance in creating a vocabulary center lies in the concrete representation and implication to students that vocabulary is an important element in learning literacy.

11. Semantic Maps

Semantic maps, wor l maps, "language charts" (Roser, et.al., 1992), word clusters and webbing techniques are all visual presentations of data about vocabulary words which aid students in the development of definitions. A "mind map" takes the process a step further to include drawings which are to stimulate both hemispheres of the brain. The promotion of mental imagery lends itself readily to words which are nouns and adjectives.

The added benefit in using these techniques is the ease at which drawings can be added by the teachers or students. The visual nature promotes concept development in a concrete way - allowing students to have ownership over their learning - while connecting information in their schema to help activate prior knowledge.

Since vocabulary at the emergent level is best taught through the "lived-through" experience, it is proposed to develop a lesson for the vocabulary word "vacation" which will use the aid of a semantic map to develop the concept. Some areas on the map will

of vocabulary words they are learning since acting out word meaning has led to increased word learning (Blachowicz and Fixher, 1996).

One such technique, called "Motor Imaging" was developed by Mountain & Crawley (1988). The technique develops "psychomotor" associations for words and is therefore very important for visual, kinesthetic, and auditory stimulation. It is a form of pantomime and lends itself readily to the study of verbs, since the "action" is what is being addressed in the exercise.

For young children, dramatic play with the use of centers, enables students to understand vocabulary in its most broad aspects. For example, a post office center would enable the students to develop ideas and concepts about "what takes place at the Post Office" in a funny context, where play is the driving factor for learning new vocabulary. Books about the Post Office could be placed at the center, along with writing materials, stamps, envelopes, etc., in order for the idea of mailing a letter to be fully enacted and comprehended by the student. In this sense, all modalities are stimulated and the student learns vocabulary associated with the Post Office as a " lived-through" experience. The "lived-through" experience of vocabulary acquisition can be matched by any one method for teaching vocabulary at the emergent literacy level. The stimulation of all the modalities seems to be one of the keys to its success.

10. Vocabulary Centers

Vocabulary centers should be an integral part of any of the classroom centers whose emphasis is pretend play (Post Office, Kitchen, Doctor's Office, etc.). Vocabulary development through the use of centers gives real meaningful and genuine situations for

book, school experience, field trip, etc. as a focus for discussion.

2. Talk about the experience: talking prior to writing generates ideas about the experience, so the child's dictation will be more interesting and complete.
3. Recording the dictation: this preserves the child's language in the form of dictation.
4. Reading the text: teachers read the text aloud and point to each word.
5. Extending the text: children add drawings, read their own writing and choose to write some of the letters themselves as they experiment with print.

Dictation over a long period of time helps teach the child-author that a written story is merely an oral one put into words (Cooper, 1993). The ownership (the student's own words are used) over the text is of great importance to the transference of knowledge about the printed word and its relationship to the spoken word. Cooper (1993) goes on to state true understanding of the written word is the result of a search for meaning. Dictating stories enables a child to discover their "own story" and drives them to understand the meaning of the written words which they have spoken.

Through this dictation experience, especially if the teacher and student are working one-by one, the teacher has the opportunity to develop vocabulary related to story concepts like introductions, conclusions, characterizations, themes, etc. within the context of the story the child is actually dictating. It would be a natural setting for a mini-lesson on a multitude of vocabulary concepts.

9. Drama Centers

Drama centers provide a necessary element for vocabulary growth and development by adding the elements of spontaneity and imagination. The students can be prompted to act out the meaning

right (required knowledge and cappable cognition are intact) for students to be engaged enough to make new discoveries.

According to Stauffer (1970) Bruner contributes the following: certain features of human development are culture bound. The difference lies, at the very least, in the extent to which and the manner in which children learn to use language as an implement of thought. when language is used to convey the content of experience and action, there is - more often than not - a requirement of developing correspondence between what we do, what we see, and what we say.

The impact of the philosophies of piaget and Bruner became part of Stauffer's own concepts about the Language Experience Approach (LEA). Stauffer's premise is that the human use of language (concepts), from infancy through old age, is based on experience (percepts and cognition) and on man's need to communicate. His method of LEA is founded on the oral-language facility young children possess, and assumes that communication is the primary purpose of language. The functional use of language drives the learning experience and therefore instruction should reflect functional uses of language by showing children that reading is no more than speech written down. The bond between word and action and thought, between language and experience, between reading and writing and communication, is of enormous importance.

The process of using the Language Experience Approach was outlined by Tompkins and Hoskisson (1995) as follows:

1. Provide the experience: a meaningful experience for the student serves as a stimulus for their writing. Use a shared

write in their journals in relation to a new word obtained in their reading activities for the day.

At the emergent level, focus on using the Language Experience Approach, along with the students' drawings as a format for developing students' concepts about print meaning should be made. The use of a journal during the course of the year would allow the students to see the reading -writing connection in a tangible form and would provide the teacher with an excellent documentation for a student's growth. The reading-writing connection is established by having students draw and write in their journals in response to literature-focused units or theme studies.

8. Language Experience Approach (LEA)

This strategy gives teachers an enormous potential for a natural progression in helping their students understand the concept that words carry meaning. The Language Experience Approach was based on the research of Piaget and Bruner.

Stauffer (1970) attributes piaget with the contribution of the processes inherent in a child's stages of intellectual development as "the learning subject is active in the learning process and learning is possible only when there is active assimilation". Secondly, Piaget contributes the idea of an activity being critical to the teaching-learning experience because " a child needs to reach - by his own efforts - an understanding of the world in which he lives and the experiences in which he participates. Third, piaget talks about a child's ability to accommodate his thoughts to those of others, but only when he tries out the ideas of others to see how they function and retraces the ideas can he assimilate ideas and make them his own. The implication is that teachers must know when the time is

word. The words are added to the wall, when students/teachers come across them in an incidental fashion. The students gain ownership over the words through repeated exposure and learn to use them in their writing.

The best part of using word walls is their stability in the classroom. They remain a focal point for student involvement as well as teachers, may add new words that come up naturally during the reading process. It is a great way to develop vocabulary, especially when coupled with the use of pictures to drive the mnemonic aspect.

7. Journal Writing (Drawing)

Students progress through a series of stages when learning to represent their ideas in written format. Tompkins and Hoskisson (1995) describe five stages of writing development:

1. Scribble Writing - a collection of random marks on a paper.
2. One- Letter Labeling - stringing together letters which either have no phoneme - grapheme correspondence or using 1-2 letters to equal a word.
3. Invented Spelling Without Spacing - hard to decipher, minimal use of phoneme- grapheme matches.
4. Invented Spelling With Spacing - starts to look more correct.
5. Invented Spelling With Application of Some Rules - phoneme/grapheme representations with punctuation.

Young children's writing begins as talk written down, and the stories they read become models for their writing. Young children use pictures to convey the message. When developing vocabulary within a journal format, students could be asked to draw and/or

4. Class Newspaper

At the emergent level, the class newspaper allows the teacher to present class news in a format that is both meaningful and genuine for the students. Reading and writing are demonstrated as integrated processes, and children learn that written language can be used to convey information. They learn about the direction of print, concepts about the alphabet, spelling, and other conventions used in writing" (Tompkins and Hoskisson, 1995). The class news represents each students' view of the main events of the day and is an excellent way to talk about vocabulary in a context that is genuine to the whole class.

5. Vocabulary Bank

This "bank" of words includes words which students ask the teacher to teach them to write (cooper, 1993). They are words which are already in the students' "oral" language vocabulary, but have not been represented in printed language yet.

This has sometimes been referred to as the "word of the day" technique. The importance of a self-directed aspect to the learning environment is that the lesson is motivating for the students. They are driving the lesson and gaining "ownership" over a word that is important to them. This can be used in conjunction with journal writing or word walls. The students can copy the word into their journal for future reference or refer to the word on the word wall, as needed.

6. Word Walls

Word walls are concrete representations of complex words found in the context of classroom reading sessions. The wall presents "one way to highlight students' attention to words in books they are reading (Tompkins and Hoskisson, 1995). Illustrations may be added by students and teachers to enhance the visualization of the

Some of the research talked about the "performance-oriented", "didactic-interactional" and "co-constructive" approaches and relayed information about the implications of grand conversations during the read-aloud process. The importance here, at the emergent level, is that dialoguing about reading should be done before and after a read-aloud takes place – not during the read-aloud. The "didactic-interactional" approach was focused on dialogue during the read-aloud process and proved to show the least amount of contribution to vocabulary growth at the emergent level.

3. Wide Reading

Wide reading involves the presentation of books from all different genres in an attempt to present vocabulary instruction in meaningful contexts which vary in their usage of the same words. Vocabulary learning builds on multiple sources of information. For learning specific words, sources of information and opportunities to use the words in meaningful communication situations result in superior word learning (Blachowicz and Fisher, 1996).

Shand (1993) describes wide reading as a vehicle for wholesale vocabulary expansion in an effort to present the impact wide reading can have on vocabulary development. Rich exposure to words, such as provided by wide reading, helps students construct and retain meaningful personal contexts for words (Blachowicz and Fisher, 1996). The learner's framework of what is called the "word's meaning" is modified each time the word is encountered in a new context through a process Piaget calls disequilibration. I order to provide vocabulary instruction within the context of a wide reading program, we must understand where the learner's frame of reference is and consider the importance of the task at hand.

reading" - will such exposure take place. This is because we are less willing to take risks when it comes to talking about our knowledge for fear of saying the wrong thing.

Another study conducted by Dickinson and Smith (1994) looked at the long-term effects of preschool teacher's book reading approaches as a determinant of vocabulary development. There were reading approaches as a determinant of vocabulary development.

The use of prediction strategies engage students in "book talk" prior to and during the reading process since prediction involves setting expectations for the meaning of a particular text will provide (the anticipation of what is to come) and generates the fuel that keeps us moving through text (phinney, 1988).

2. Guided Reading

This strategy differs from shared reading and remains the heart of most instructional reading programs. Areas such as author's style, particular passages, backing up main ideas with text, word attack skills, vocabulary, phonics, etc., are all part of guided reading.

Some say this is having "grand conversations" (Tompkins and Hoskisson, 1995) about literature. At the emergent level, this form of reading is rarely used and should be used only after repeated readings of predictable text have taken place. The students must be comfortable with the text before having to dissect it .

reading aloud, 3) the use of repetition for certain words and 4) reading the story verbatim without questions from the child. The pretest was designed to determine prior knowledge of the 10 known words and the 10 target words. The post-test had two parts. One part used similar pictures to the ones in the text, but offered the child a choice of 4 pictures to associate the word with, in order to test receptive vocabulary development. The second part used children's own vocabulary to determine whether the synonym or target word could be recalled. Receptive vocabulary consists of words that children can understand but not necessarily produce, and expressive vocabulary consists of words children can produce when speaking. The findings suggest that one reading episode was sufficient to boost children's receptive vocabulary, but parental changes in reading styles (from asking questions while reading to straight reading) had no effect on the outcomes. It was suggested that this may be a result of children's use of illustrations, labelling, author's context and language, etc, for receptive vocabulary development. What they were testing (based on the testing construct) was recognition vocabulary based on a mental picture the child may or may not have associated with the target word. Children that have a high ability in visual imagery might score higher on this type of test, and still not be able to produce the words through the expressive modes because "deep meaning" has not occurred. The child has simply recognized (memorized) a picture and word association. It is similar to a mnemonic approach where the aim of the activity becomes memorization of information.

On the other hand, expressive vocabulary development was not found to be significantly affected by one shared reading experience Expressive vocabulary development requires the recall aspect of our memory to be activated- only through repeated exposures, through repetition of predictable text, or using a program of "wide

Shared reading can be done by the teacher or by the students from the author's chair. When a student is doing shared reading, it gives the teacher the opportunity to assess the student's ability to use new vocabulary in the context of their stories. It also provides a way for students to teach each other in a non-threatening format. Book reading is assumed to be effective for teaching labels because it is highly repetitive and narrows down possible meanings of words by showing specific illustrations (Senechal and Cornell, 1993). Labels are important for the development of literacy because they give power over our environment just in the act of labeling itself. Labeling gives meaning and substance to our world and enables us to communicate effectively with others about the world around us.

This activity promotes comprehension of text, by building vocabulary and concept knowledge in a meaningful context which aids the student in recalling the information. Reading aloud to students can expand students' vocabulary knowledge by providing meaningful presentations of words that are at the learners' zones of proximal development (Shand, 1993). By reading aloud, we present students with experiences related to " book language" and familiarize them with the idea that print means meaning and therefore the words carry the message not the pictures. By using the opportunities for using dialogues, labelling and following the action of books, parents can activate vocabulary development using the processes which already come naturally to their students.

One study by Senechal and Cornell (1993) looked at the effect shared reading had on receptive and expressive vocabulary when parents were given to determine the effect three different styles of shared reading would have on receptive and expressive vocabulary growth. Parents were divided into three groups: I) The use of what and where questions, why questions and open-ended questions, 2) the use of recasts or natural extensions, provided by parents when

-III- Vocabulary Development Strategies

The path to literacy is one of steady growth for some children and occurs by leaps and bounds for others. The importance of parental involvement can not be overlooked in terms of schema development and exposure to opportunities to learn and explore. Studies have established a strong relationship between early literacy experiences and learning to read (Abouzeid and Rosemary, 1994).

The importance of including "Purposeful literacy activities" with the use of "integrated literacy experiences and appropriate language-based activities" is also documented (Abouzeid and Rosemary, 1994). As thinking of different strategies to be used for vocabulary development, one might think about how prior knowledge could be activated and how the transference of knowledge between home and school could easily take place. With that in mind, I will begin discussing the specific vocabulary strategies one would use in the emergent literacy classroom.

1. Shared Reading

Reading aloud is seen as the single most influential factor in young children's success in learning to read. Additionally, reading aloud improves listening skills, builds sight word vocabulary, aids reading comprehension, and has a positive impact on students attitudes towards reading (Routman, 1994). Reading aloud should be a daily activity in the preschool classroom. The repeated exposure to high frequency words commensurate with prediction books causes the vocabulary to be learned naturally within the context of the story. "Kindergartners expand their recognition of vocabulary words when they listen to stories at least twice and hear unfamiliar words repeated in the stories" (Robbins and Ehri, 1994).

authentic presentations containing information which is sincerely important to them. When materials are meaningful, the teacher has taken it a step further to make sure the purpose of the lesson is understood, respected and significant to the students.

Routman (1994) says "Languaging" must be purposeful in the sense that it is learned by "using it" and not in "practice". This will ultimately affect the classroom arrangement to foster meaningful interactions among students. Tompkins and Hoskisson (1995) outline Halliday's Seven Functions of Language. The seven functions are as follows: instrumental (to satisfy needs), regulatory (to control others' behavior), interactional (establish and maintain social relationships), personal (to express opinions), imaginative (express creativity), heuristic (to seek out information), and informative (to convey information). If we want to present vocabulary in genuine, meaningful contexts, we might consider developing vocabulary "in the context" of the seven functions of language developed by Halliday.

In conclusion, One might say as a final element in this direction which deals with those around the child who have the resposibility of education that parents are able to help their children to succeed in expanding concept and vocabulary knowledge by exposing them to new experiences and helping them to read about and discuss new ideas at home. Teachers can select Learning activities that give students opportunities to learn. These activities should help students internalize new words and concepts so that reading can become an automatic process. Learning experiences should help students acquire initial knowledge of new words or extend meanings of previously learned words or concepts. The task is to help Students internalize strategies for the life - long process of learning new words independently.

Reading with comprehension requires not only accurate word knowledge; it requires rapid access to meanings and rich decontextualized knowledge of the words (Shand, 1993). Automaticity brings rapid access to word meanings and use of vocabulary strategies. A program of wide reading allows for the increased possibility of decontextualized knowledge taking place.

Automaticity is developed through multiple exposures during wide reading and giving students many opportunities to talk and write about words. The use of vocabulary strategies should be maintained through the framework of learning provided by Vygotsky and Piaget. In general, the more reading a student does, the more likely the "book language " will represent real meaning to them and the more likely the chance of word ownership to occur. When ownership takes place, automaticity is assured. When automaticity is assured, comprehension of vocabulary words within the context of written passages is possible.

Shand (1993) contends that students may appear normal during initial instruction due to automaticity factors, but are likely to experience major difficulties in reading when they reach later elementary grades because they lack a well-developed meaning of vocabulary. As mentioned before, wide reading and development of deep meaning is essential towards fostering the well-developed meaning of vocabulary necessary for comprehension. This deep meaning is also attained through the activation of prior knowledge and schema development.

8. Genuine & Meaningful Experiences

Materials are genuine to the students, when they will be meaningful. When materials are genuine to the students, they are

point where the novice is comfortable enough to demonstrate his knowledge and the expert becomes the audience.

6. Encouraging Risk- Taking

A good early childhood program will foster the development of language, logical thinking, and motor proficiency at all levels, beginning with approximations that are welcome as heartily as the real things (Cooper, 1993) . Teachers should stress the importance of risktaking in the learning process. Students should feel that their classroom is a " community of learners" and learning from mistakes is part of how we all grow in our quest for literacy.

Each class member should contribute to oral discussions about new vocabulary. All students should be invited to participate in the creation of word walls, semantic maps, vocabulary centers and drama centers in order to master the learning process. Approximations in word meanings should be valued and used as an example to foster higher learning of the attributes of certain words. That way, all students can feel they have made an important contribution to class discussions about vocabulary.

7. Vocabulary Automaticity

Vocabulary automaticity is fast and accurate word recognition - which generally occurs within one second after seeing a word. The skilled reader can identify words accurately both in and out of context (Leslie and Caldwell, 1995). Comprehension is lost when a student is having to pay more attention to word identification, than to the flow of the text. Therefore, one goal of vocabulary instruction should be to develop word automaticity.

experiences with young children occur in interactive settings, allowing opportunities to engage in interactive talk which supports the contextualization of language within the narrative world of a story.

Studies have shown that the way parents and children interact when reading stories together plays a significant role in a child's early literacy development (Cooper, 1993). If parents understood the importance of dialogues, labeling and following the action in respect to their child's ability to come to understand the text, they would tend to be more receptive to the child's ability to understand text, they would tend to be more receptive to the child's need for such "distractions" which are necessary for "bookmarking" the experience.

The importance of using Holdaway's shared book experience was outlined by Routman (1994). The steps are as follows: 1) Observations of demonstrations – where students watch without the pressure to perform. 2) Participation - a collaborative act where the expert invites the novice to participate. 3) Role playing or practice - a trial and error period where the novice independently engages in the literacy act and attempts to self-regulate. 4) Performance - the point where the novice is comfortable enough to demonstrate this knowledge and the expert becomes the audience.

The importance of using Holdaway's shared book experience was outlined by Routman (1994). The steps are as follows : 1) Observations of demonstrations – where students watch without the pressure to perform. 2) Participation- a collaborative act where the expert invites the novice to participate. 3) Role playing or practice - a trial and error period where the novice independently engages in the literacy act and attempts to self-regulate. 4) Performance - the

selected information to form a cohesive and plausible whole, and to relate new information to previous knowledge (Robbins and Ehri, 1994).

By looking at the patterns within preschoolers' emergent readings, we can better understand the "bag of tricks" used by emergent readers before they actually are attending to print. There are several. attempts or strategies used by preschoolers as they become literate. The importance of knowing these strategies is to understand the implication of shared and guided reading as well as the importance for parental involvement in the child's development of vocabulary "in context".

The strategies are somewhat hierarchal in nature (going from simple to complex), but the student has access to all of the strategies simultaneously. The student does not abandon simpler strategies when more complex strategies are added to their repertoire (Elster, 1994).

The simplest strategies are picture - governed, and non-narrative talk. This area includes three sub categories. The first is labeling and commenting where the student begins making labels or comments about picture characters, actions, or details they see in the story. The second is following the action - where the student uses present tense to describe a picture event as a whole that is unrelated to other story events. The last area is called oral dialogue where the child asks questions or makes statements related to the story.

The implication for vocabulary development at the emergent level lies in the use of the aforementioned strategies. Most literary

director who prepares a lesson and presents information to students who are to remain quiet while the teacher has the floor. We know there are other methods of teaching that are more flexible, since they contain opportunities for student-created activities when the teacher becomes a facilitator.

At times, a mini-lesson is required in order to get vital information across to the students. To assume the students will always be motivated to learn and can learn everything on their own through "osmosis" would be determental to their growth and learning . For some words, a quick and passing acquaintance is all that is needed. For others, a rich, flexible, and established level of learning is required (Blachowicz and Fisher, 1996). The use of intervention, scaffolding, and instruction on the part of a vocabulary teacher will be varied and dependent on the level of word learning which is required.

5. Learning "In Context"

The term "in context" refers to the lesson being taught alongside materials which are being presented in the classroom. In that sense, the lesson can easily be either incidental or contrived by the teacher. Some lessons will naturally appear as incidental, while others will need more of a contrived stance due to the nature of the task at hand.

Learning from context is influenced by the number of occurrences of the unknown word, the concreteness of the word, the helpfulness of the surrounding context, and the importance of the unknown word for understanding the surrounding context. It is also influenced by individual differences in the abilities to separate relevant information from irrelevant information, to combine

3. Incidental Learning

Incidental means to " occur without intention". In other words, the lesson is not contrived by the instructor. The main emphasis for having instruction occur in an incidental fashion eludes to the fact that the lesson appears to be "natural".

Research on word learning has demonstrated that preschool children can learn new words from incidental limited exposure (Dickinson and Smit, 1994). Thus, the natural setting for vocabulary growth is focused on the meaning itself within the context it was written. Incidental Learning is an integral part of the "in context" concept. The learning of new vocabulary words takes place when a new word or concept is observed while reading or heard during the course of analytical discussions about stories that have been read.

Incidental learning seems to play an important part in receptive vocabulary development more than in expressive vocabulary development (Senechal and Cornell, 1993). The reason for stating this conclusion is that receptive vocabulary growth is possible when a child is exposed only one time to a new word at the emergent literacy level. The nature of incidental learning implies a situation which is natural or not contrived. On the other hand growth in expressive vocabulary, by its requirement for repeated exposures to a word, makes it less likely to conform to the idea of " incidental learning" although incidental learning is possible through a wide reading program.

4. Direct Teachig

Direct instruction is the type of instruction when teachers tend to feel most comfortable with because they have been doing it for years. With direct instruction, the teacher is the taskmaster and

more opportunity to develop polysemous concepts for new word meanings.Part of prior knowledge deals with the child's memory.

Early literacy acquisition involves the cognitive processes of memory - both the capacity to construct and reconstruct. Stone (1993) outlines three types of memory: recognition, reconstruction and recall. When we test children on their vocabulary knowledge we should want them to recall the information from memory because it shows that deep meaning has occurred.

Using the child's own associations such as L for lion and B for bear, arranging for repetition, arranging for overlearning, using games, and developing strategies to study words are excellent ways for new vocabulary words to be taught (Stone, 1993) . By using the child's own associations, meaning is added for the student since the learning process is given a personal touch.

Some of the child's associations deal with their knowledge of environmental print. Teachers should use the student's knowledge of environmental print to develop new concepts and vocabulary ideas. Since vocabulary development improves reading performance and children's future reading performance it can be enhanced by parental use of environmental print for educational purposes. This is especially important because it enables information retained in memory to be used for meaningful purposes. Researchers have found that young emergent readers depend on context to read familiar words and memorized texts (Tompkins and Hoskisson, 1995). By reading the familiar text, inherent with environmental print, a feeling of enthusiasm and self-esteem would be promoted. The younger children can also be allowed to dictate their environmental print stories while the teacher adds the information to an experience chart (Briggs and Richardson, 1993).

This approach could be justified by Vygotsky's "zone of Proximal Development" because a wide reading program will extend the students' "zone" and lead to higher learning.

Chall states it as follows: As the level of difficulty of textbooks rises in relation to students' abilities, there will probably be a greater gain in vocabulary meanings and a greater need to teach words directly.

Personal vocabulary is divided into three segments: (1) Ownership-words when we know and use words competently, (2) Mid -Level- accessible through the aid of context, and (3) Low-Level- orginally known words which are used with the risk of making an error (Tompkins and Hoskisson, 1995). Shand (1993) calls this concept the "depth and breadth or richness of word knowledge" and believes that limited knowledge of vocabulary is a key casual factor in reading dysfunction.

2. Prior Knowledge

Knowledge does not consist simply of an unstructured set of individual facts, but rather of organized, interrelated structures or schemata (Nagy and Herman, 1987). The position is that there is a correlation between vocabulary knowledge and reading comprehension due to the incidental use of background knowledge on the part of the student. Mckeown and Curtis (1987) and Nagy and Herman (1987) found that instruction emphasizing how a new concept fits into prior knowledge was more effective than using a definition approach. This is even more important at the emergent level because young children may not have the ability to conceptualize the connections of new vocabulary words to their current schema; therefore, the teacher must model this for the students. By activating prior knowledge, a preschool teacher has

-II- Concepts and factors related to vocabulary development

In vocabulary develompent, as an area of research, there are many concepts distriputed in literature. A number of these concepts are chosen to be illustrated to facilitate comprehending strategies to be used by language educators in the field of vocabulary development.

I. Levels of Word Knowledge

Chall (1987) describes word recognition as a process of using the medium and not the message. At early childhood, development is characteristic of understanding word's meaning, but being unable to identify it in print. It takes the typical child about 3-4 years, from Grade 1 to Grade 4, to learn to identify in print the 3,ooo words and their derivatives known by about 80% of fourth graders (Chall, 1987 ;).

Word recognition is acquired naturally through the use of speech in activities like language experience approach, sight vocabulary and phonics activities within readings. This area is supposed to be the primary focus of preschool through Grade 2 lessons. During those years, learning is natural and incidental as the students gain vocabulary growth from the oral context in which it is presented.

Word meaning, on the other hand, is an aspect associated with verbal intelligence (Mckeown and Curtis, 1987). The most obvious strategy to increase a student's word meaning is through the implementation of a " wide reading" program. The students are exposed to vocabulary words in increasing frequencies when this approach is utilized.

words used with the model must have the ability to be defined by examples and non - examples. The use of this model at the preschool level would have to be done in a very concrete fashion. It would be recommended using the visual, tactile, and auditory modalities whenever possible to illustrate the vocabulary concepts. If the student can not get the message initially, how can we expect them to comprehend it?

In addition to the mentioned views attributed to Vygotsky, Piaget, and Bruner, other views like those hold by Chomsky are included in this section.

Traditional approaches of language learning were concerned mainly with the description of the language in terms of the classification and function of words within it. Those who advocate such approaches believe that children acquire language through imprinting and imitation. They were passive receivers of the language, directed towards an adult model through positive reinforcement of imitative behavior. Chomsky (1965) provided the first real challenge to those beliefs. He argued that languages could be described in terms of a set of syntactic rules. These rules not only described what is but were also generative because, with the addition of a lexicon, they could account for all possible sentences of the language. The Language of young children was seen to be rule governed and language development studies became concerned with how children generated such rules. Children were no longer seen as passive receptors of language but as language generators developing towards the adult model by testing their own hypotheses about language.

which have multiple meanings since there is some "prior knowledge" present. A preschool teacher should always use vocabulary lessons in a way which activates prior knowledge. In that sense, the child would be given a "conscious opportunity " to see the disequilibration in his/her own knowledge prior to move towards an understanding of the new meanings.

A child's developmental level is also an important factor in his/her ability to tell a story that will set the tone of the interaction between teacher and child (Cooper 1993). If the teacher is using storytelling as a strategy for vocabulary acquisition, he/she should keep in mind the level of development which the child possesses. Routman (1994) reiterates this point by talking about a student's "readiness level" as establishing a starting point for instruction in the development of literacy.

A common thread for vocabulary instruction is the active processing of information on the part of the leaner. When students enter a state of disequilibration, they are required to use information by comparing it to, and combining it with (assimilation and accommodation), known information towards constructing repersentations of word meaning (Mckeown and Beck, 1991).

3. Bruner's view :

Bruner States that others unconsciously teach their children by 'upping the ante'. A mother may tie her children's shoes, or button their coats or find their favorite toys upon request, for what seems like years on end. Then, one day, without warning, she suggests that the child do it himself, and he/she does (Cooper, 1993). In the same way, teachers "up the ante" when they ask their students to take on more challenging exercises and exercise more control over their language leaning.

Bruner's concept "Attainment Model" lends itself readily to vocabulary instruction. The drawback of using the model is that

helping the child pass his "zone of proximal development" in order for "deep meaning" of vocabulary necessary for comprehension to take place.

When selecting reading materials to use in the context of vocabulary development, teachers are assessing the "zone of proximal development" when using informal reading inventories.

The frustrational level is the point at which instruction would not benefit the student and could be argued to be past the student's "zone". The independent level is the point where the student does not need instruction from the teacher in order to understand the materials and could be argued to be at the bottom of the student's "zone". Finally, the instructional level, is within the "zone" and serves to benefit the student most where instruction is concerned.

2. Piaget's view :

Piaget refers to an individual's self-regulatory processes that occur during leaning as equilibration (Piaget, 1977). Therefore, creating a sense of disequilibration is necessary for learning to occur. Students must know that their current beliefs have been challenged in order to try to understand the new information. In order for disequilibration to occur, the student must be free to explore hi/her environment and to have opportunity to engage in conversations with other students and teachers. Contact with the physical world is indispensable since the interaction between the individual and the world is the source of new knowledge (Gredler,1992). Tompkins and Hoskisson (1995) call for teachers to engage students with experiences and environments that require them to modify their cognitive structures and construct their own knowledge.
By the nature of vocabulary acquisition, most of the new words are not understood by the students, that is the goal of instruction. The disequilibration is even more magnified when looking at words

The growth of vocabulary knowledge is one of the essential prerequisites for language acquisition. Vocabulary development has been shown by psychologists to be strongly related both to cognitive development (Anglin, 1993), and to the acquisition of competence in reading (Mckeown and Beck,1991). Therefore, the acquisition of vocabulary is strongly correlated with children's overall school achievement. This paper aims at discussing the various positions towards vocabulary development taken by three psychologists: Vygotosky, Piaget and Bruner who represent different schools of psychology. Finally, several strategies for implementation are included.

-I- Psychologists' views

I. Vygotsky's view:

According to Vygotsky, human mental abilities develop through the individual's interaction with the world. They are product of social interaction and experiences (Gredler,1992). The "Zone of Proximal Development" is the level of problem- solving that occurs through imitative activities. Development and learning always involve some degree of imitation. It is defined by the imitations that are within the limits set by the child's own development. Maturation enables the child to effectively use what is known to determine the unknown.

Instruction is one of the principal sources of the school child's concepts, and is also a powerful force in directing his evolution.It determines the fate of his mental development (Vygotsky, 1962).Thus, according to Vygotsky, teaching should include conscious notations of mental processes in natural settings. A vocabulary teacher that looks towards the "Zone of proximal Development" is trying to maximize the student's potential by

Vocabulary Development at the Emergent Level

Dr. Mohammed Fakhri Miqdadi
Faculty of Education
Yarmouk University

Abstract

This paper aims at discussing Vygotsky's, Piaget's and Bruner's perspectives in vocabulary development at the pre-school level. Their views concentrate on using instructional strategies that contain elements of automaticity and using all the modalities (visual, auditory, tactile and kinesthetic) children use during the learning process.

Several concepts and factors related to vocabulary development were included. For example : Prior knowledge, incidental learning, leaning in context, risk taking etc, are discussed in the light of contemporary research.

Finally relevant strategies were recommended to be used by educators to promote vocabulary development since it is one of the essantial prerequisits for language acquisition and language learning. It was found by researchers that vocabulary development is strongly correlated both with congnitive development and acquisition of competence in reading. These strategies include: Shared reading, journal writing, language experience approach, and computer - aided instruction.

- pickthall, MM. (undated): The Meaning of the Glorious Koran An Explanatory Translation, Mentor Books, New American Library.
- Rodwell, JM. (undated): The Koran: Translated from the Arabic, The Suras Arranged in Chronological Order with Notes and Index, London.
- Sale, G. (undated): The Koran Translated into English from the Original Arabic with Explanatory Notes from the Most Approved Commentators with an Introduction by Sir Denison Ross, London.

DICTIONARIES

- Guralinick, D. (ed.), (1964): Webster's New World Dictionary of American Language World Publishing Company, Cleveland, New York.
- Magdi, W. (1974): A Dictionary of Literary Terms, Librarie du Liban.
- Simpson, J. (1992): The concise Oxford Dictionary of Proverbs, Oxford University press.
- Peters W. (Undated): A Handbook for the Study of Literature, United University Press.
  Watson, O. (ed.),(1976): Longman Modern English Dictionary, Longman, Harlow.
- W.T.McLeod, (1980): Collins Gem Dictionary of Quotations, Collins.

Received, 15/1/1998

- Newmark, P. (1977): ' Translation of Metalignual function of Language, Lebbende Sprachen, 22, 4 - 154 - 156
- Nida E, (1964): Towards a Science of Translating, Leiden.
- Ortony, A, (1979): Metaphor and Thought, Cambridge University Press.
- Paivio, A and Pegg, I, (1981): Psychology of Language, Englewood Cliffs.
- Rose, M. (1981): Translation Spectrum, State University of New York Press.
- Searle, J. (1979): 'Metaphor in Ortony, A. (1979) Metaphor and Thought, p. 91-123, Cambridge University Press.
- Sheiner, G. (1975): After Babel, Oxford University Press.
- Waggoner, J., Messe, M and Palermo, D. (1985):'Grasping the Meaning of Metaphor" · Story recall and Comprehension', Child Development, 56, 1156 - 1166,
- Zahri, M. (1990): Metaphor and Translation, Unpublished Ph.D. Thesis, University of Salford,

QURANIC TRANSLATIONS

- Ali, AY (undated): The Meaning of the Glorious Quran Text Translation and Commentary, Dar Al Kitab Al- Masry.
  Arbberry, A.J. (undated): The Holy Koran An introduction With Selections, London.
- Dawood N.J. (1986): The Koran Translated with Notes, Penguin books.

Translation', Poetics Today, 2, 4 Summer-Autumn, 73 - 87.

- Dresslor, W. (1978) "Current Trends in Text Linguistics, Berlin: de Gruyter.

  (1981): The third Language: Recurrent Problems of Translation into English. Pergamon Press.

- Elton, W.(1954): Aesthetics and Language, Oxford: Basil Blackwell.
- Gildea, Pand Glucksberg, S.(1983): 'On Understanding Metaphor: The Role of Context', Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22, 577 - 590.
- Halliday, MAK and Hassan, R.(1976): Cohesion in English, Longman, London.
- Hatim B. and Mason, I. (1990); Discourse and the Translator, Longman.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1979): Metaphors We Live By, the University of Chicago Press.
- Leech, G. (1985): A Linguistic Guide to English Poetry, Longman Group Limited.
- Newmark, P. (1982): Approaches to Translation, Pergamon Press, Oxford.
- Newmark, P. (1985): 'The translation of Metaphors in Parrotte, W. and Dirven, R. (1985): The Ubiquity of Metaphor, pp. 295 - 326 Benjamins.
- Newmark P. (1977); 'Some Problems of Translation theory and Methodology (II) Fremdsprachen, 23,1,33 -38.
- Newmark, P. (1981); 'The Translation of Metaphor', The Incorporated Linguist, 20, 2, 49 - 54.

References

- Ali, S. (1988): 'Symbol, deviation and culture - Bound expression as a source of error in Arabic-English poetic translating', Babel 34,4,211 - 221.
- Basnett - Mc Guire, S.(1980): Translation Studies, Methuen, London.
- De Beaugrande, R. (1978). Factors in a Theory of Poetic Translating, Assen Van Gorcum.
- De Beaugrande R and Dresslor, W. (1981): Introduction to Text Linguistics, Longman.
- Beekman, Jand Callow, J. (1974); Translating the Word of God with Scripture and Topical Indexes, Grand rapids: Zondervan Pub. House.
- Black, M. (1979): 'More about metaphor' in Ortony, a. (1979): Metaphor and Thought, Cambridge University Press.
- Bloom A (1981): The Linguistic Shaping of Thought, Hillsdale, N. J. Lawrence Earlbaum.
- Brown, G. and Yale, G. (1982): Discourse Analysis, Cambridge University Press.
- Catford JC. (1965): A Linguistic Theory of Translation, An Essay in Applied Liguistics, Oxford University Press.
- Mac Cormac, R. (1985): A Cognitive Theory of Metaphor, MIT Press, Cambridge.
- Crystal, D. and Davy, D.(1969): Investigating English Style, Longman.

  1981: 'The Limits of Translatability Exemplified by Metaphor

Example:

They sold lots of tickets for the Titanic

لقد بيعت تذاكر كثيرة لركوب سفينة التيتانيك التي غرقت فيما بعد

A final point to remember is that every translation is more or less individualistic because it constitutes the translator's own interpretation of the first language metaphor and his own particular way of expressing himself compared to other translators.

A billiard ball type collision

تصادم مثل تصادم كرة البلياردو

If a metaphor is used for its expressive and emotive power, then it is adequate to reproduce the surface meaning because the purpose of using a metaphor in the first place was to influence the reader - hearer through connotations that powerful imagery and unusual use of language bring to mind.

Example:

We will have to dispense with sacred cows,

يجب التخلص من الأبقار المقدسة

The cultural element plays a key role in how to translate a metaphor.

Example:

He is a workhorse

إنه حمار شغل

A workhorse in English is replaced by a corresponding symbol حمار شغل in Arabic. Furthermore, if a certain metaphor refers to or derives from a local first language story, event or mythology, then, the translator must find out the moral of that particular story so that his translation can make sense in the second language and it would be appropriate to reproduce the surface meaning of the metaphor plus explanation.

Their policy is like shifting sand

مثل سياستهم مثل تحريك الرمال من مكان إلى آخر في محاولة لإخفاء المشكلة دون حلها فعلا

CONCLUSION:

Depending on the type of text and importance of the author, a translator makes the decision as to whether a certain metaphor is worth translating at all.

If a translator decides to reproduce a metaphor into the second language, the techniques of metaphor translating on the basis of deep versus surface meaning approach identified in this study are applicable to a wide range of metaphors and could therefore constitute useful guidelines for translators on the how of metaphor translating.

But an important question comes to mind: how is the translator to choose one technique rather than another to render his metaphors? The translator should ask himself why is a metaphor used here in the first place instead of literal language? If a metaphor is used for its elucidative power i.e. to explain something then it would be appropriate to translate it into a simile in the second language so that the points of similarity are made clear.

Example:

> Ferrocene has a sandwich structure, two cyclopetadienyl radicals and an iron atom between them

للفروسيين بنية كبنية الشطيرة جذرا حلقي بنتاديئيل وذرة حديد بينهما

The poacher turned gamekeeper

حاميها حراميها

10. Reproduction of the surface meaning of a simile plus explanation

This establishment is like a Dutch boy with his finger in the dike but what is wrong with this establishment is that it lost all its fingers.

مثل هذه المؤسسة مثل الولد الذي اكتشف أن السد الـــذي يحمـــي قريته من الغرق مليء بالثقوب فظل طوال الليل يحـــاول أن يســـد بأصابعه تلك الثقوب ظنا منه أن هذه المساعدة الصغـــيرة ســـتمنع مصيبة كبيرة لكن عيب هذه المؤسسة لم يعد لها أصابع فليس فـــي مقدورها أن تقدم حتى هذه المساعدة البسيطة.

The book is like a Parfait or Sundae halfway between a so-called thaw on the one hand and renewed freeze on the other

مثل الكتاب مثل المثلجات يجدها المرء تذوب في فمه وبعد برهة يجدها متجمدة

مثل الكتاب مثل المثلجات نصفٌ ذائبة ونصف متجمدة فمادته سهلة ممتنعة لا قاسية ولا لينة

The policy might turn into a poisoned chalice

قد تتحول هذه السياسة إلى سم في الدسم

At a tender age

منذ نعومة أظافره

Bread and butter

لقمة العيش

The market is in full swing

يجري السوق على قدم وساق

You have got to fight fire with fire

لا يفل الحديد إلا الحديد

The lifeblood of the service

العمود الفقري للمؤسسة

To mend the fence

إصلاح ذات البين

8. Reproduction of the metaphor into another metaphor in the second language, i.e. having the same deep meaning but a different surface meaning

To test the waters

يجس نبض شخص ما

If you can't stand the heat, don't go into the kitchen

من يريد أن يصبح جمالا فعليه أن يعلي باب داره

To pull their socks up

يشمر عن سواعد الجد

Pandora's box

الثمرة المحرمة

Genghis Khan censorship

حكم قراقوش

To have someone under your litte finger

يجعل شخصا ما كالخاتم في إصبعه

Look before you leap

قدر لرجلك قبل الخطو موضعها

9. Reproduction of the metaphor into a second language idiomatic expression

7. Reproduction of the metaphor into its deep meaning followed by its surface meaning in the form of a simile

To brush something under the carpet

يحاول إخفاء المشكلة عن الأنظار دون التخلص منها في الحقيقة كمن يدس الغبار تحت السجادة

you certainly got her eating off your hand but you'd better count your fingers

لقد جعلتها تأنس إليك وتثق بك كالعصفور يأكل من يد صاحبه ولكني أنصحك أن تعد أصابعك بعد ذلك

The episode is a nail in the coffin of the supergrass system

يقضي على نظام المخبرين السريين كما لو أنه يدق مسمارا لإقفال نعوشهم

To put sticking plaster over gaping wounds

يحاول حل المشكلات بأسلوب غير فعال كمن يعالج جروحا خطيرة بتضميدها بمجرد ضماد لاصق

The Aids endemic is a classic own goal scored by the human race on itself

مرض الأيدز مرض جلبه الإنسان على نفسه كمن يحقق (يحرز) هدفا ضد نفسه

6. Reproduction of the surface meaning of the metaphor but in the form of a simile

He is Don Quixote, a single man against the world

إنه مثل دون كيشوت، رجل واحد ضد العالم بأسره

This van became a Trojan horse

لقد أصبحت هذه السيارة كحصان طروادة

The Aids endemic is a classic own goal scored by the human race on itself

مثل مرض الأيدز مثل هدف يدخله فريق كرة قدم ما في مرماه ضد نفسه

you certainly got her eating off your hand but you'd better count your fingers

لقد صارت كالعصفور تأكل من يدك ولكني أنصحك أن تعد أصابعك

To put sticking plaster over gaping wounds

كمن يعالج الجروح الخطيرة بمجرد ضماد لاصق

To give their right arms for it

كمن يضحي بيده اليمنى

As old as if they had come out of the Ark

معمرون كأنهم نزلوا من سفينة نوح

If this is a witch hunt, then we are giving the prosecutors the burning torch

إذا كانت هذه حملة مطاردة السحرة فإننا نكون قد أعطينا المتهمين مشعلا لحرق المطاردين

The building collapsed like a deck of cards

انهار البناء وكأنه مصنوع من ورق اللعب

As the tongue tends to find the sore tooth

كما يجد اللسان السن المريض

To sit like a beggar at the rich man's gate

يجلس كالشحاد أمام باب الرجل الغني

Absence feebles weak passions but fans strong ones as wind blows out candles but fans strong fire

يضعف البعد المشاعر الضعيفة لكنه يلهب (يشعل) المشاعر القوية كما تطفئ الريح الشموع الضعيفة وتزيد النار القوية اشتعالا

To have an ace up one's sleeve

يخبئ الورقة الرابحة في كمه حتى يخرجها عند الحاجة إليها ويفاجئ الآخرين بها

To twist someone's arm

يلوي ذراع شخص ما ليجبره على القيام بعمل ما

They sold lots of tickets for the Titanic

لقد بيعت تذاكر كثيرة لركوب سفينة التيتانيك التي غرقت فيما بعد

To throw one's hat in the air

يقذف قبعته في الهواء من شدة الفرح

The countyside cannot be kept in a glass case

لا يمكن حفظ الريف في واجهة زجاجية للعرض فقط دون التمتع به

To force someone into a corner

يدفع بشخص إلى الزاوية لمحاصرته

To put sticking plaster over gaping wounds

يعالج الجروح الخطيرة بمجرد ضماد لاصق لا ينفع في شيء

5. <u>Reproduction of the surface meaning of a simile into a simile in the second language</u>

To give their right arms for it

يضحون بأيديهم اليمنى من أجل ذلك

To shroud in secrecy

يلقي عليه بستار من السرية

The philosophy they want is home-spun

الفلسفة التي يبحثون عنها هي من صنع الوطن

A battle of nerves

حرب الأعصاب

You can not do that unless you have the patience of Ayoub

لا يمكنك أن تفعل هذا إلا إذا كان لديك صبر أيوب

Behind the scenes diplomacy

دبلوماسية ما وراء الكواليس

4. Reproduction of the surface meaning of the metaphor plus explanation

The trial after that was Alice's wonderland

صارت المحاكمة بعد ذلك أرض العجائب لا علاقة لها بالواقع أو الحقيقة

Do not rock the boat.

لا تسبب المشاكل لنفسك ولغيرك ممن هم معك (يركبون) في نفس القارب

The bank was midwife of the Boston miracle

كان البنك صاحب الفضل الأكبر في تحقيق معجزة بوسطن

To have a finger in every pie,

يتدخل في كل أمر ويكون له إصبع فيه

Look before you leap

كن حذراً! انتبه قبل أن تقفز في هذا الأمر وتتورط

3. <u>Reproduction of the surface meaning of the metaphor</u>

They are playing their cards close to their chests

انهم يمسكون أوراق اللعب قريبة من صدورهم

A little grain of truth

ذرة من الحقيقة

To weigh one's options

يوازن المرء بين الخيارات المتاحة

A crime committed in cold blood

جريمة ارتكبت عن سبق إصرار وترصد

To jump the gun

يتسرع

It will not have legal teeth

لن يكون لها سلطة قانونية

This is becoming a hot potato

لقد أصبح هذا موضوع الساعة

2 - Reproduction of the metaphor by giving its deep meaning in the translation and keeping a key word of the surface meaning at the same time.

They approved of the deal but with strings attached.

صادقوا على الصفقة ولكن معلقين عليها بعض الشروط

They sold lots of tickets for the Titanic

كم تسابق الناس على ركوب سفينة قدر لها الغرق فيما بعد

Out of the doll's house

خارج حمى البيت

To work at full blast

يعمل بأقصى طاقته

The Aids endemic is a classic own goal scored by the human race on itself

مرض الإيدز مثال كلاسيكي على نوعية الأمراض التي يجلبها العرق البشري على نفسه

Tip of the iceberg.

هذا بداية الشر وما سيأتي أعظم

He is riding high on rills tournament

إنه متفوق في هذه الدورة الرياضية

you certainly got her eating off your hand, but you'd better count your fingers

لقد أصبحت تطمئن عليك ولكني أنصحك بالحذر منها

To lose ground to someone

يفقد من سيطرته على موقف ما لصالح شخص آخر

For the British every day turns to be a banana skin

بالنسبة للإنكليز كل يوم كان يحمل معه المزالق

Techniques of metaphor translating tested by applying them to random data of media metaphors

The verification in this section provides further evidence that viewing metaphors in particular and texts in general on the basis of an approach of deep versus surface meaning is a useful strategy of trans lating.

We apply the aforementioned techniques to trans late metaphors and common sayings chosen at random from the following sources:

BBCT.V and Radio News reports from September 1995 to December 1997, International Herald Tribune April 1995 to April 1997, The times February 1995 to February 1997, Newsweek March 1993 to March 1997, Time November 1995 to November 1997, the Concise Oxford Dictionary of proverbs, Oxford University Press 1992, Collins Gem Dictionary of Quotations, Collins, 1980, the Arabic Translatiens given are mine: Our purpose is to test the reliability of the surface / deep meaning strategy in translating phrases and sayings used by the media on everyday basis.

1. Reproduction of the deep meaning of metaphor only.
   - A roller coaster spending establishment

     مؤسسة تصرف النقود بشكل متهور

     To carry the can for the strike
     يتحمل اللوم لوقوع الإضراب

16. Reproduction of the surface meaning of metaphor into a second language idiomatic expression.

مثال: سورة مريم ــ آية ٧٥

قل من كان في الضلالة فليمدد له الرحمن مدا حتى إذا رأوا ما يوعدون إما العذاب وإما الساعة فسيعلمون من هو شر مكانا واضعف جندا.

God most gracious extends (the rope) to them

(translation by Yusif Ali)

17. Reproduction of the surface meaning of the metaphor into the second language while making explicit an implicit metaphor.

مثال: سورة الحج ــ آية ٩

ثاني عطفه

Proudly turning his side

1- that is turning aside in scom

(translation by George Sale)

18. Reproduction of the surface meaning of the metaphor in the main body of translation while reproducing the deep meaning of the metaphor in the footnotes.

14. Reproduction of the first language metaphor as another metaphor in the second language to the same effect, i.e. having the same deep meaning but different surface meaning.

مثال: سورة المؤمنون ــ آية ٦٦

فكنتم على أعقابكم تنكصون

but you turned your backs in scom
(translation by N. J. Dawood)

مثال: سورة الحج ــ آية ١١

انقلب على وجهه

He turned round (to infidelity)

(translation by J. M. Rodwell)

15. Reproduction of the first language metaphor by another metaphor in the second language to the same effect plus explanation.

مثال: سورة يونس ــ آية ٢٧

كأنما أغشيت وجوههم قطعا من الليل مظلما أولئك أصحاب النار هم فيها خالدون

As if their faces had been covered with a cloak of darkest night

(translation by M. M. Rickthall)

مثال: سورة الحج ــ آية ١١

ومن الناس من يعبد الله على حرف فإن أصابه خير اطمأن به وإن أصابته فتنه انقلب على وجهه خسر الدنيا والآخرة ذلك هو الخسران المبين

There are some men who serve God in a wavering manner standing, as it were, on the verge of true religion

(translation by George Sale)

13. Reproduction of the deep meaning of the first language metaphor plus its surface meaning in the form of a side plus explanation..

مثال: سورة الحج ــ آية١١

انقلب على وجهه

They turn upon their heels

(translation by N, J. Dawood)

مثال: سورة هود ــ آية ٥

يثنون صدورهم ليستخفوا منه

They fold up their hearts

(translation by Yusif Ali)

the morning it become the dry stubble which the winds scatter abroad and God is able to do all things.

(translation by George Sale)

10. Reproduction of the surface meaning of the simile into the second language plus making explicit the points of comparison.

مثال: سورة الكهف ـــ آية ٤٥

واضرب لهم مثل الحياة الدنيا كماء أنزلناه من السماء فاختلط به نبات الأرض فأصبح هشيما تذروه الرياح وكان الله على كل شيء مقتدرا!

Coin for them a simile about this life. It is like the green herbs that flourish when watered by the rain, soon turning into stubble which the wind scatters abroad. Allah has power over all things.

(translation by N. J. Dawood)

11. Reproduction of the surface meaning of the simile in the second language plus making explicit the points of comparison but being switched around.

مثال: سورة الحج ـــ آية ١١

ومن الناس من يعبد الله على حرف فإن أصابه خير اطمأن به وإن أصابته فتنه انقلب على وجهه خسر الدنيا والآخرة ذلك هو الخسران المبين

... who serve God as it were on the verge
(translation by Yusif Ali)

12. Reproduction of the surface meaning of the first language metaphor in the form of a simile.

God is the light of the heavens and the earth. The parable of His Light is as if there were a niche within it a lamp; the lamp enclosed in glass; the glass as it were a brilliant star lit from a blessed tree, an olive, neither of the East nor of the West, whose oil is well - nigh luminous though fire scarce touched it. Light upon Light! God doth guide whom He will to His Light. God doth set forth parables for men, and God doth know all things.

(translation by Usif Ali)

8. Reproduction of the surface meaning of the simile in the second language in the form of simile.

مثال: سورة إبراهيم ــ آية ٢٦

ومثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الأرض مالها من قرار

The likeness of an evil word is as an evil tree which is torn up from the face of the earth, and hath no stability

(translation by George Sale)

9. Reproduction of the surface meaning of the simile plus a familiar metaphor in the second language.

مثال: سورة الكهف ــ آية ٤٥

واضرب لهم مثل الحياة الدنيا كماء أنزلناه من السماء فاختلط به نبات الأرض فأصبح هشيما تذروه الرياح وكان الله على كل شيء مقتدرا

And propound to them a similitude of the present life. It is like water which we send down from heaven, and the herb of the earth is mixed therewith, and after it hat been green and flourishing in

and the heart of Moses' mother became blank through fear

. (translation by J. M. Rodwell)

مثال: سورة الحج ـ آية ١١

ومن الناس من يعبد الله علي حرف فإن أصابه خير اطمأن به وإن أصابته فتنة انقلب على وجهه خسر الدنيا والآخرة وذلك هو الخسران المبين

Some profess to serve Allah and yet stand on the very fringe of the true faith

(translation by N. J. Dawood)

مثال: سورة الكهف ـ آية ٤٢

وأحيط بثمره فأصبح يقلب كفيه على ما أنفق فيها وهي خاوية على عروشها

... to turn down the palms of his hands out of sorrow.

(translation by George Sale)

7. Reproduction of the surface meaning of the metaphor in the second language plus explanation.

مثال: سورة النور ـ آية٣٥

الله نور السماوات والأرض مثل نوره كمشكاة فيها مصباح المصبـــاح فـــي زجاجـــة الزجاجة كأنها كوكب دري يوقد من شجرة مباركة زيتونة لاشرقية ولا غربية يكـــاد زيتها يضيء ولم لم تمسسه نار نور على نور يهدي الله لنوره من يشاء ويضـــوب الله الأمثال للناس والله بكل شيء عليم

4. Reproduction of the deep meaning and keeping a key word of the surface meaning plus explanation in the second language.

مثال: سورة يوسف ـــ آية ١٠٨

قل هذه سبيلي أدعو إلى الله على بصيرة أنا ومن اتبعني وسبحان الله وما أنا من المشركين

on evidence clear as the seeing with one's eyes

(translation by Yusif Ali)

5. Reproduction of the deep meaning of the first language metaphor followed by its surface meaning in the form of a simile.

مثال: سورة الإسراء ـــ آية ٢٩

ولاتجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط

And let not the hand be tied up to the neck
(translation by George Sale)

6. Reproduction of the surface meaning of the metaphor in the second language.

مثال: سورة القصص ـــ آية ١٠

وأصبح فؤاد أم موسى فارغا إن كادت لتبدي به لولا أن ربطنا على قلبها لتكون من المؤمنين

مثال: سورة هود ــ آية ٧٧

لما جاءت رسلنا لوطا سيئ بهم وضاق بهم ذرعا وقال هذا يوم عصيب

And he was too weak to protect them

(Footnotes) 1. lit. his arm was straightened concerning them

(Translation by J. M. Rodwell)

2. Reproduction of the deep meaning only of the first language metaphor in the main body of the translation while providing the surface meaning in the footnotes.

مثال: سورة الفرقان ــ آية ٧٤

والذين يقولون ربنا هب لنا من أزواجنا وذريتنا قرة أعين واجعلنا للمتقين إماما

The comfort of our eyes
(Translation by Yusif Ali)

3. Reproduction of the deep meaning of the first language metaphor and yet retain a key word of the surface meaning of the first language metaphor.

مثال: سورة الكهف ــ آية ١٤

وربطنا على قلوبهم إذ قاموا فقالوا ربنا رب السماوات والأرض لن ندعو من دونـــه
إلها لقد قلنا إذا شططا

And we fortified their hearts with constancy

(Translation by George Sale)

قال سنشد عضدك بأخيك ونجعل لكما سلطانا فلا يصلون إليكما بآياتنا أنتما ومن اتبعكما الغالبون

We will give you your brother to help you

(translation by N. J. Dawood)

مثال: سورة هود ــ آية ٧٧

لما جاءت رسلنا لوطا سيئ بهم وضاق بهم ذرعا وقال هذا يوم عصيب

and felt himself powerless (to protect them)
(translation by Yusif Ali)

مثال: سورة الحج ــ آية ١١

ومن الناس من يعبد الله على حرف فإن أصابه خير اطمأن به وان أصابته فتنه انقلب على وجهه.

There are some who serve God in a single point
(Translation by J. M. Rodwell)

1. We notice that the translation of these examples reproduced in the second language the deep meaning of the first language metaphor.

Figurative meaning: Life is but a walking shadow, a poor player.

The shadow and player are both illusive and short lasting, that is why they are used to describe life.

The second line

Literal meaning: that makes us happy while it exists, but is gradually fading away.

Figurative meaning: that struts and frets his hour upon the stage.

The third line

Literal Meaning: till it comes to an end.

Figurative meaning: and then is heard no more.

Establishing the ground for similarity between the tenor and the vehicle is the most important thing since this ground of similarity would be what is meant by the metaphor, i.e. its literal meaning.

The anatomy of metaphor is very important because it is the way metaphor should be approached in order to be understood. Once we understand a metaphor and establish its meaning, we try to translate it.

Using an approach of deep versus surface meaning to view metaphor results in that the same technique can be used to pinpoint regularities and deduce ways of how to translate metaphor.

Thus we observe the following translations of Quranic metaphors on the criterion of surface versus deep meaning after we separated their surface meaning from their deep meaning using Leech's technique. The ways deduced can be further tested by applying them to random data.

مثال: سورة القصص ـ آية ٣٥

"Life's but a walking shadow, a poor player that struts and frets his hour upon the stage and then is heard no more". (Macbeth V; v).

The first stage is to separate the literal and figurative meanings. The dots in the following mean that the words belong to the figurative as well as the literal meanings, while the lines mean that there is a gap in the literal meaning.

The first line

Literal meaning: Life's but a________________________.

Figurative meaning: .... walking shadow, a poor player

The second line

Literal meaning: that______________________________.

Figurative meaning: .... struts and frets his hour upon the stage.

The third line

Literal meaning: and then is ___________________no more

Figurative meaning: .... heard

After separating the literal and figurative meanings, the next step is to reconstruct the tenor and vehicle by filling in the gaps of both literal and figurative readings. The gaps between the literal and figurative readings are to be filled to fit in the general meaning without creating further figurative language. After this reconstruction, both the vehicle and the tenor should make sense each on its own.

The first line

Literal meaning: Life is but an illusive situation that lasts for a short period of time.

Informatively, the fifth standard of textuality, applies as well to metaphor. Metaphor is informative because it explains something in terms of something else and provides examples from other situations.

The sixth standard of textuality is situationality which, according to de Beaugrande, "concerns the factors which make a text relevant to a situation of occurrence" p.9. This mainfests itself in metaphor by way of analogy that relates, for instance, a proverb like 'to carry coals to Newcastle' to the present situation at hand or by way of extending the meaning of the proverb to include metaphorical meanings.

The seventh standard is intertexuality. It applies to metaphor as well since it draws our attention to various aspects of reality as well as other situations either real or imaginary. An example is 'they sold many tickets for the titanic'. The reader views such expressions as clues to other situations that share with the situation at hand some relevant and similar aspects that bind newly produced texts to previous ones.

From the above, we can see that standards of textuality apply to metaphor, i.e. a metaphor can be defined as a text on its own right in the sense suggested by de Beaugrande and Dressler.

Antomy of Metaphor

Leech (1985) p.153 - 165, proposes a useful technique to analyze metaphors. The technique consists of three stages.

The first stage is to separate the literal from the figurative use of language by deciding which parts are used literally and which figuratively. When a literal reading seems absurd, then a metaphorical one is to be attempted. After separating the two meanings, each of them should make sense on its own. We will apply this technique to the following example:

Metaphor defined as a text

We will define metaphor as a text using de Beaugrande and Dressler (1981) (definition of a text). It follows that language functions that are usually predominant in a text could also be predominant in a metaphor. This helps the translator to have a strategy of translation in mind i.e. whether to translate freely or closely as appropriate to the function of the text.

According to de Beaugrande and Dresslar (1981), "a text will be defined as a communicative occurrence which meets seven standards of textuality". (p.3). These are: 1- Cohesion; 2- Coherence; 3- Intentionality; 4- Acceptability; 5- Informativity; 6- Situationality; 7- Intertextuality.

These seven standards of textuality apply to metaphor, because metaphor is cohesive as analogy relates the different parts of a metaphor together.

Secondly, in terms of coherence, metaphor is coherent because its relevance to the situation at hand is supplied by the reader who discerns it from underlining analogy between two objects or situations.

Thirdly, metaphor is intended by its maker to be understood as having layers of meaning, The special wording of a metaphor is intended to violate our knowledge of the real world like saying 'she is a flower' when we know that in real terms she is not. The producer of the metaphor expects his readers to go beyond the literal wording and discover the similarity between the woman and a flower which could be beauty, softness, etc. according to the reader's interpretation.

Fourthly, in terms of acceptability, when reading a metaphor, the reader is actually suspending his belief because what he is reading is not true as it cannot be true, like the previous example 'she is a flower'.

1- Literal rendering of the original image "provided the image has comparable frequency and currency in the appropriate register", p. 88 in the target language.

2- Substitution of the original image by "a standard target language image which does not clash with target language culture", p. 89.

3- Keeping the original image, but reproducing the metaphor in the form of simile. The writer remarks that this would be useful in "modifying the shock of a metaphor", p. 89, in target language texts that are not "emotive", p.89 in nature.

4- "Translation of metaphor or simile by simile plus sense or occasionally a metaphor plus sense", p. 90. This procedure, as the writer claims, would combine both semantic and communicative translation (because of) addressing itself both to the layman and expert", p. 90, in cases where a "simple transfer of the metaphor will not be understood by most readers", p.90.

5- Reducing metaphor to sense, Newmark claims that this procedure would be most suitable in cases where a source language image and a target language image, for instance, do not correspond in matters of "register including here current frequency, as well as the degree of formality, emotiveness and generality", p. 90.

6- Dropping the metaphor. As Newmark claims, a metaphor can be dropped out completely if it is "redundant", p.91, only if the "source language text is not authoritative or expressive", p.91.

7- Reproducing the "same metaphor combined with sense", p. 91. The translator, as Newmark points out, might want to make sure that a metaphor is fully understood in the target language.

translated ", p. 77, instead a theory of translation can "set up models according to which the observable phenomena can properly be described", p. 77. But as the writer claims since there is not enough research in this area such generalizations are impossible to make. Therefore, instead of such generalizations, we will have to settle for the following "possibilities", p.77, yielded by the above models.

1. Literal Translation:

   A metaphor is translated literally when both SL tenor and SL vehicle are rendered into the target language,

2. "Substitution", p. 77, a metaphor is substituted for another in the TL when the "SL vehicle is replaced by a different TL vehicle with more or less the same tenor", p. 77.

3. "Paraphrase, a metaphor is paraphrased whenever it is rendered by a non-metaphorical expression in the TL", p. 77.

Newark's (1982) approach is based on attempting the sets of techniques suggested by him in order of preference p.88-91 the first of which being literal translation. But he maintains that a translator ought to devise a set of priorities of "what he thinks more important and what less important in the text in relation to its intention. Such criteria can only be set up specifically for each text on an informal basis", p, 91. This means that the translator, according to his priorities, would then decide on what he believes to be the most suitable method of metaphor translation within the framework of the intention and functions of the original text as a whole.

Newmark specifies the following to be the techniques of metaphor translating in order of preference:

proposals on metaphor translating which he enymerates in order of preference pp. 88 - 91. He suggests that the first strategy and priority of the translator is to translate literally. However, should that be inappropriate, he suggests other techniques.

what decides the how of metaphor translating according to Beckman and Callow (1974) "depends first on whether the figure is live or dead and whether it is considered to be a thematic image or a symbol" p, 144. In cases where the metaphor is dead, the writers claim the image then is not important because it "is not the focus of attention" p.144. Therefore, it can be deleted and only the topic and point of similarity (would be) expressed explicitly in the RL", p.44.

But in cases where the metaphor is "live, or if it is a thematic image or a symbol, the image should be retained if at all possible", p. 144.

Further, the writers specify the permissible types of modifications of form of metaphor in translation as:

1. "Adjustment of the actual literary form of the metaphor or simile", p.144.

    A) The form of metaphor may be kept in the second language.

    B) The metaphor may be rendered as a simile.

    C) The metaphor may be rendered in a "non-figurative way", p. 145, into the second language.

    D) The metaphor may be rendered into the second language by "combinations of these three possibilities", p.145.

2) "Making explicit some part of the implicit information which is carried by the figure", p. 144.

While Den Broeck maintains that a theory of translation "can not be expected to specify how metaphors should be

tasty smell, smooth voice, sweet warmth, etc. Examples from Arabic are: طعم متناغم، صوت ممتلئ، سيمفونية الألوان

Major Schools of Metaphor Translating

In the following, we touch upon major schools of metaphor translating:

1) The Equivalent Message Approach advanced by Beekman and Callo

2) The source / Target Language bias approach advocated by Den Broock.

3) The literal translation priority approach advocated by Newmark.

The equivalent message approach to metaphor translating is based on the principle advocated by Beekman and Callow (1974), that the readers of the second language ought to be provided with "the same message as did the original readers", p. 150, of the metaphor.

The source / target language bias approach to metaphor translating is based on the basic choice advocated by Den Broeck (1981). In cases when the choice of the translator is to be loyal to the source language, then his translating of metaphors ought to be literal. However, when the translator chooses to be loyal to the target language, then his translation of metaphors is likely to be that of substituting the source language metaphors by target language metaphors", p. 85. Lastly, the literal translation priority to metaphor translating is advocated by Newmark in 1982. It is based on

كبد السماء، جبين الشمس، رأس السنة، السماء الباكية

(b) Animalising Metaphors

These assign animal characteristics to people and objects. Thus in:"واخفض لهما جناح الذل من الرحمة" And submit to them the wing of humility", man is likened to a bird. Animals represent certain characteristics that might be different from one culture to another. For example, the fox is cunning, the pig is dirty, the mule is stubborn and the louse is weak and contemptible. There is an overlap between English and Arabic concerning certain animals such as the fox, ox and mule.

(c) Concrete to Abstract Shifting Metaphors

These transform physical objects into abstract conceptions such as "to back someone" meaning to support him; it is derived from the physical entity 'back'.

'Hand' yields the expression to give a hand to someone', i.e help him. An example from Arabic is لولا أن ربطنا على قلبها in which a physical action is extended into an abstract concept, namely patience, strength and comfort.

(d) Abstract to Concrete Shifting Metaphors

These assign material or physical characteristics to an abstract concept such as, the taste of success; the price of fame; the fire of passion. Examples from Arabic are:

صهوة النجاح، سيف الوقت، له عليه أياد بيضاء، قبضة المرض

(e) The synaesthetic metaphor describes experiences of one sense in terms of another such as warm touch, dull colors,

terms forces the hearer to regard the connotations rather than the denotation of one term. If we do not have both terms (My winged heart instead of **My heart is a bird**) we have an implicit or submerged metaphor. In Milton's **all these and more came flocking**, if 'all' referred to sheep, 'flocking' would be literal, but because 'all' refers to pagan deities, 'flocking' is metaphoric, implicitly replacing, approximately, in a crowd like a group of sheep".

According to Ortoney (1979) p. 3, the basic parts of metaphor were named by I. A. Richards. The tenor is the subject of the metaphor, the tenor is the thing being talked about; the vehicle, the thing to which the tenor is compared and the ground which is the similarity between the vehicle and tenor. Thus in 'a starry eyed girl', the tenor would be the eye, the vehicle the star, the ground of 'similarity is brightness. According to Paivio and Pegg (1981), p, 270, metaphors could be dead or living. Nose of an aeroplane, teeth of a comb, leg of the table, tails of a coat, are all examples of dead metaphor in English. Idioms are another example of dead metaphor in English according to Fraser in Ortoney (1979). P. 173, 'to come neck and neck', 'to burst with laughter' are examples of such idioms that had once been live metaphors.

Classification of Metaphor

There are types of metaphor which are very common in use according to Leech (1985) p.158 and Paivio and Pegg (1981) p.271- 272 :

(a) Humanizing (Anthropomorphic) metaphors

These assign human characteristics to inanimate objects, animals or situations.

Examples of these are eye of needle, delirious winds, stingy nature, thirsty land, etc. Examples from Arabic are:

Handbook for the Study of Literature (undated) defines simile as "an explicit comparison between essentially unlike things, introduced by a connective e.g. like, as, than or a verb as seems".

Examples of similes given by the same reference are:

"My heart is like a singing bird (C. Rossetti)

I wandered lonely as a cloud (Wordsworth)

I am weaker than a woman's tear (Shakespeare)

Seems he a dove? His feathers are but borrowed (Shakespeare)

4- Metaphor

According to Webster's New World Dictionary of the American Language (1964), metaphor is "a figure of speech in which one thing is likened to another different thing by being spoken of as if it were that other, e.g. all the world's a stage".

Longman Modern English Dictionary (1976) describes metaphor as "a figure of speech in which a name or quality is attributed to something to which it is not literally applicable, e.g. an icy glance, nerves of steel".

Handbook for the study of Literature (undated) defines metaphor as follows:

" My heart is like a singing bird (C. Rossetti)

I wandered lonely as a cloud (Wordsworth)

I am weaker than a woman's tear (Shakespeare)

Seems he a dove? His feathers are but borrowed (Shakespeare)

If the speaker omits 'like', 'as', or 'than' making, say, the literally impossible assertion **my heart is a singing bird**, he uses a metaphor. Just as Caesar growled contains terms that are literally incompatible, so my heart is a singing bird, by its incompatible

Handbook for the Study of Literature, (undated) identifies metonymy as being "the name of one thing used for another which it suggests or is closely related to. For example, if a letter is said to be in Milton's hand, it means that the letter is in Milton's own handwriting".

2- Synecdoche

This is another type of figurative language, Webster's New World Dictionary of the American Language (1964), defines it as "a figure of speech in which a part of individual is used for a whole or class, or the reverse of this. Example: bread for food, or the army for a soldier".

Longman Modern English Dictionary (1976) describes it as "the rhetorical device by which the part is taken for the whole ('so much a head' instead of ' so much per person'), the whole for the part, the genus for the species, the species for the genius, the matter for the thing made of it, etc".

Handbook for the Study of Literature, (undated) defines synecdoche as follows: "In synecdoche a part of something is substituted for the whole, or the whole is used in place of one of its parts. Ten sails thus stands for ten ships".

3- Simie

Simile is another figure of speech defined by Webster's New World Dictionary of the American Language (1964, as "a figure of speech in which one thing is likened to another, dissimilar thing by the use of like, as, etc., e.g. a heart as big as a whale".

Longman Modern English Dictionary (1976) describes simile as "a figure of speech in which one thing is likened to another in one respect by the use of like, as, etc., e.g. his explanation was as clear as crystal"

Metaphor is an example of the special case of the speaker's meaning being divorced from The sentences meaning, i.e. saying something and meaning something else. In such a case, what the speaker means is not what the sentence says. There must be a system of rules according to which the hearer can understand metaphorical language because understanding this type of utterance means that the hearer goes beyond the literal meaning.

A system of rules behind the hearer's understanding of a metaphor is proposed by Searle (1979) pp. 114-115, as follows: First, the hearer thinks that he should seek a metaphorical interpretation of a certain statement such as S is P because it is obviously or literally false, for example, 'she is the sun', secondly, once the hearer has established that he has to seek an 'alternative meaning', he tries to find ways in which 'S' could be like 'P'. Thirdly, he looks for saliant, well-known and distinctive features of 'P' "p. 115 (the sun) and restrict the range of possible connotations to suit 'S' (she), i.e. he finds some properties shared by both 'S' and 'P'. Thus metaphorical language is processed by the hearer in order to understand what it means apart from what it literally says.

Types of Figurative Language

1- Metonymy

According to Webester's New World Dictionary of the American Language (1964), "metonymy is the use of the name of one thing for that of another associated with it, e.g. 'the White House has decided for the President has decided".

Longman Modern English Dictionary (1976) describes metonymy as "a figure of speech characterized by the use of the name of one things in place of the name of something that it symbolizes, e.g. crown for king".

Metaphor Translating

Dr. Maysoon Zahri
Department of English – Faculty of Letters
Damascus University

Abstract

The study suggests a strategy of deep versus surface meaning to the translation of metaphor.
Types of figurative language and major schools of metaphor translating are reviewed and metaphors identified as texts on their own right.
Quranic metaphors being in extensive use as quotations in the media and general writing in Arabic are chosen to be the criterion on of the study. The Quranic metaphors are analyzed according to Leech's (1985) mode, and techniques used by different translators to render them into English are identified.
The techniques deduced are further tested by applying them to random data of media metaphors and suggested as ways of Metaphor translating.

The water discharge of Wadi Al-Mujib

Dr. Hassan Abu Samour
Department of Geography – Faculty of Letters
Jordan University

Abstract

The discharge of Wadi Al-Mujib depends primarily upon the amount of rainfall on its basin, which covers an area of 4570 km2. The base flow discharge of this Wadi is very low, about 0.01 m^3/s. The low flow may be due to the small amount of infiltrated water to the ground water aquifer. This explains the low base flow discharge of the Wadi Al-Mujib which dries during several months.

The variability of the daily mean discharge depends on rainfall fluctuations from month to month and from year to year. Both the base flow and the daily mean discharge becomes the same during summer months. In winter the daily mean discharge of 0.693 m3/s is higher than the base flow of 0.36 m^3/s.

The base flow increases from the beginning of October to March, and decreases from the beginning of April to September. The maximum recorded base flow reaches to 2.37 m^3/s, and drops to the minimum of 0.019 m^3/s, with an average of 0.143 m^3/s. The highest discharge occurs in winter, it reaches 0.85^3/s, and 0.127 m^3/s, for the daily mean discharge and the base flow discharge.

The lowest discharge is recorded in summer, it reaches o.11 m^3/s and 0.06 m^3/s for the daily mean discharge and base flow respectively. These fluctuations are due to the decrease of the water-table level in the Wadi Al-Mujib basin.

For the paper in Arabic language see the pages (٢٦١-٣٠٠)

man and the surroundings for building capable generation to understand the surroundings better.
Finally, the research offers many suggestions which emphasis's the necessity of embodying the environmental conscience of all the individuals of the society.

For the paper in Arabic language see the pages (٢١٧-٢٦٠)

The Impact of the educational level of parents on the assimilation of Environmental Educational concepts of the Family

Dr. Ahmed Al-Depsi
Faculty of Education
Damascus University

Abstract

This study aims at measuring the relationship between the educational level of the parents and the extent to which they have assimilated the acquired concepts of environmental education as measured through their influence on the social and environmental education of their children. This was investigated via a questionnaire study, which revealed their positive and negative opinions.

The questionnaires were applied on a sample of (200) parents in different areas of Tartous (Doweer-Reslan), Banias and Safita, which differ from one another in the social and natural environment.

There were (186) positive answers which represent the high level of education in these areas; so the study was classified into three educational levels: high, middle and low.

The study affirmed that the more the educational level of parents increases the more positive the family attitudes towards the environment with all its plants and animals became these attitudes show an awareness of the roll of man in nature and the roll of nature in the life and the future of man.

The study, also, shows that the information and the theoretical and practical environmental concept were clearer and preserved for those parents who have a high level of education this of course, will be reflected on training children and building up bridges of trust between

Employmemts, Professions and Crafts in the Nabataean Period

(an epigraphical Approach)

Dr. Sultan A. al-Ma'ani
Department of Archaeology - Faculty of Letters
Mu'tah University

Abstract

This study traces the status of empbyments, professions, and crafts of the Nabataeans through their inscriptions, which are dated to the first century A.D. the paper shows that the number of crafts was 35. These different kinds of jobs, highlighted the level of people in the Nabataean society.

For the paper in Arabic language see the pages (١٧٣-٢١٦)

external control or the internal one or the achievement motivation.

- ***There are no differences with statistical significance between the masculine and the feminines in relation to the external control, the internal control or the achievement motivation.***
- ***These results were discussed in light of the theoretical framework of this research and the pervious studies.***

For the paper in Arabic language see the pages (١٧١-١٢١)

The Correlation between the Achievement motivation and Locus of Control
"A field study for a sample of students of Damascus University in both faculties, Education and Science"

Dr. Amal Al-Ahmad
Faculty of Education
Damascus University

Abstract

This study seeks to define the nature of correlation between the achievement motivation and the external and internal control, whether in the case of the whole sample or the masculine and feminines in the sample. It also defines the differences between the students of both faculties, science and education in as far as the external and internal control and the achievement motivation, are concerned, It also defines the differences between these three variables among the masculines and the feminises in both faculties.

The sample of this study consist of 200 students, half of them are masculine and the others are feminises. They underwent the test of control of Julian Roter and the test of achievement motivation of Hermans. The statistical analysis of the results were calculated according to the Correlation and (T-test) to prove to the following hypotheses:

- *There is no positive correlation with statistical significance. Between the achievement motivation and the external and internal control wether in the whole sample or with the masculine and the feminies in it.*
- *There are no difference with statistical significance between the students of the faculty of education and those of the faculty of science whether they are related to the*

beginning of November, while the main study was conducted at the beginning of December in the academic year 1996-1997.

The results indicate a certain relationship between the motivation for study at the Diploma for Educational Qualification and the variables of sex, university and environment. The female's motivation at the two universities was at first rank due to heir Willingness to improve their quality of teaching, while the males wished to go further unclear educational studies. It is noticed that the females at AL-Ba'ath university hoped, first of all, to improve their teaching standard while the females objective at Damascus university was to raise their educational level. As for the males of Damascus university their motivation for study was marked by their willingness to raise their educational level, whereas students at AL-Ba'ath university stressed that their objectives were to obtain higher degrees.

Research suggestions

- Investigating the factors and variables which would increase the motivation for studying at the Diploma for Educational Qualification at Syrian Universities.

- Establishing new bases and formulas for admission at the university and for admission in the Diploma for Educational Qualification by using psychological tests for measuring the aptitudes of students wishing to b enrolled in the Diploma for Educational Qualification.

- Conducting other researches which deal with motivation and its relationship to other facts.

For the paper in Arabic language see the pages (٧٩-١٢٠)

The Relationship between Motivation and the Variables of Sex and University
A field Study on the students Of the Universities of Damascus and AL – Ba'ath

Dr. Ali Nheili
Faculty of Education
Damascus University

Abstract

This study deals with the motivation of students towards studying in the diploma for educational qualification and its relationship to the variables of sex and university at both the faculty of education; m Damascus university and the faculty of letters at Al-Ba'ath university. This study is important for its effect on improving the teaching - learning process and the development of the potentials of the teacher.

The clescriptive - analytical methodology was used in conducting this study. The theoretical study included definition of the problem, its objectives, and the hypotheses from which the research has stemmed. It also included a review of previous Arab and foreign studies, definition of terminology, a sample of the study, instruments of the research and the limitations of the research.

The field study covered the pilot study, the scientific scale factors, the reliability of the scale and the statistical results. The research sample comprised 245 students of two groups selected randomly. The first group comprised 169 students, 84 males and 85 females from the Faculty of Education, Damascus University. The second group comprised 85 students, 30 males and 55 females from the faculty of Letters, Al-Ba'ath university.

The questionnaire included 55 questions divided into 9 sections. The answers were graded as follows: strongly agree, agree, neutral, strongly disagree. The pilot study was applied in both groups at the two universities at the

Psychological and Social Problems Of Deaf Children in Jordan

Dr. Mohammad Swalha
Faculty of Education and Fine Arts
Yarmouk University

Abstract

This study aimed at investigating the prevalence of behavioral problem by deaf students in AL/Amal school for Deaf Children in Irbid.

The sample consisted of (101) students (43 males and 58 females), (49 less than ten years old, and 52 more than ten years old).

The tool of the study was a questionnaire which consisted of (100) items, according of dimensions.

The overall reliability for this questionnaire using Cronbach Alpha was found to be (96). The logical validity for this questionnaire was established, on the basis of judgments by specialists in this field.

The results of this study were as follows:

1 - There were significant differences among means of groups in the sample due to the effect of sex, dud age in all cases, except the case of personal-achievement problems.

2 - There were no significant differences among means of groups in the sample due to the effect of interaction between sex and age in all cases.

For the paper in Arabic language see the pages (٤٣-٧٨)

reexamine their situation on basics related to our historical need to define our Arabic identity...

Arabs and Muslims have their distinguished history and culture and their presence. So, let us go to the future with the other humanenness culture, and I hope that the Arabic knows himself and how to reconcile with his Arabic brothers and to deal with objective reality with all its laws and systems in order to be able to enter into history and to participate as an active self.

For the paper in Arabic language see the pages (٩-٤٢)

Is the Arab mentality facing a crisis?

Dr. Saleh Schoukier
Department of philosophy
Faculty of Letters
Damascus university

Abstract

Since a century and a half, the Arabs are still asking why they could not succeed in producing a collective, identical, and independent understanding which can move them from the circle of ideological conflict to the creative table, from the imitation of the past to a definite creative future.

The purpose of this study is not to present a new theory of rationality or irrationality, or to present solutions to the problems surrounding us, or to volunteer myself for the purpose of defending an ideological rationality or irrationality, but to define the Arabic way of understanding and suggest some ideas in order to participate in building up the argument, which we need badly, especially at this time, to make it appropriate for its assigned tasks, and then, we can come to the possibility of understanding reality, and transcending it, and trying to offer fruitful answers. I do not claim that I have offered a comprehensive and complete solution to this problem, but I have tried to monitor the ideas of our educated people which are related to the modern Arabic way of understanding, in its relation to reality, and in its response to the scientific method of thinking on the one hand and to the importance of moving the Arabic mind from the situation of mere reaction to the situation of being active on the other hand. This period of our lives is one of the historical chances for the educated Arabs to

CONTENTS

DAMASCUS UNIVERSITY

JOURNAL

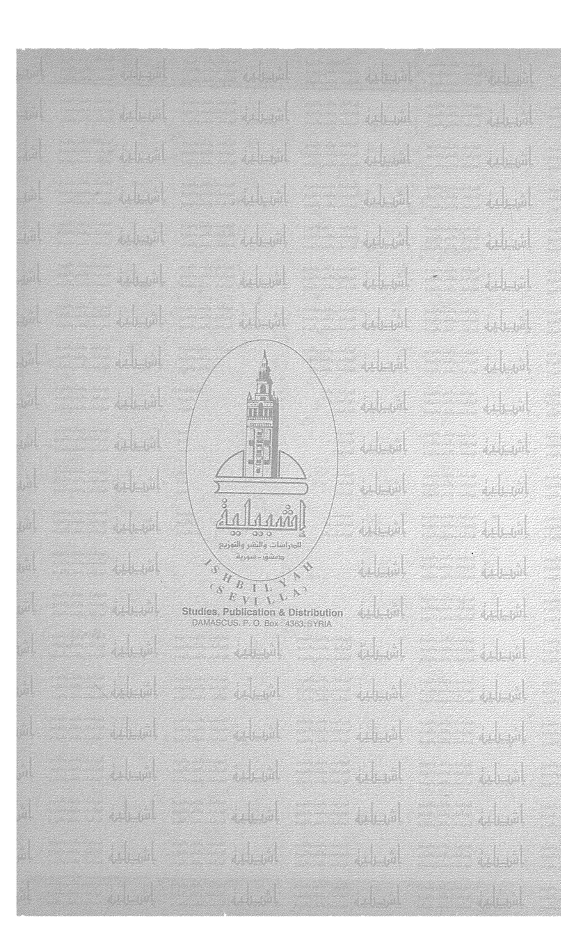
FOR THE ARTS AND HUMAN AND EDUCATIONAL SCIENCES

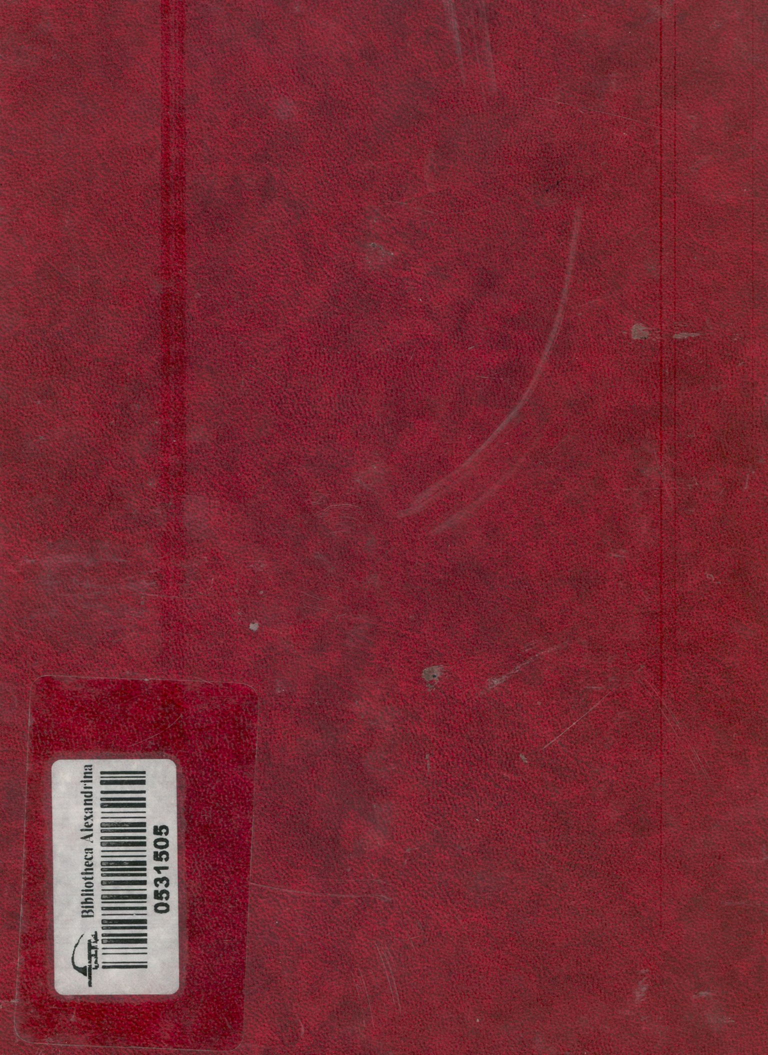


A Refereed Research Journal

VOL. 15 – NO. 2- 1999

إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية
ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS. P. O. Box : 4363, SYRIA


إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية
ISHBILYAH
(SEVILLA)
Studies, Publication & Distribution
DAMASCUS, P. O. Box : 4363, SYRIA


Bibliotheca Alexandrina
0531505